UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

LEANDRO FERREIRA DE MELO

**Percepções docentes sobre a nova Proposta Curricular (2008) da
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**

**SÃO PAULO
2014**

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

ESCOLA DE ARTES, CIÊNCIAS E HUMANIDADES

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MUDANÇA SOCIAL
E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA**

LEANDRO FERREIRA DE MELO

**Percepções docentes sobre a nova Proposta Curricular (2008) da
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**

Dissertação apresentada, à banca examinadora, no Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política – ProMuSPP – na Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo – USP, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Versão Corrigida

Área de Concentração:

Mudança Social e Participação Política

Orientadora:

Prof. Dr^a Andréa Viude Castanho

SÃO PAULO
2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO

Biblioteca
Escola de Artes, Ciências e Humanidades da
Universidade de São Paulo

Melo, Leandro Ferreira de

Percepções docentes sobre a nova Proposta Curricular (2008) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo / Leandro Ferreira de Melo; orientadora, Andréa Viude Castanho. – São Paulo, 2014
228 f.

Dissertação (Mestrado em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo
Versão corrigida.

1. Currículos e programas. 2. Currículos e programas – Análise Discurso. 3. Política educacional – São Paulo. 4. Professor de ensino médio. I. Castanho, Andréa Viude, orient. II. Título.

CDD 22.ed. – 375

MELO, L. F. Percepções docentes sobre a nova Proposta Curricular (2008) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2014. 228 f. Dissertação de Mestrado em Ciências, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Dissertação apresentada à banca examinadora no Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política - ProMuSPP - na Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo – USP, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Ciências.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Prof. Dr^a. Andréa Viude Castanho (orientadora)

Universidade de São Paulo (USP)

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr^a Soraia Ansara

Universidade de São Paulo (USP)

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr^a Gladys Llajaruna Huayhua

Pontifícia Universidade Católica (PUC)

Julgamento: _____

Assinatura: _____

RESUMO

MELO, L. F. **Percepções docentes sobre a nova Proposta Curricular (2008) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**, 2014. 228 f. Dissertação de Mestrado em Ciências, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

A presente pesquisa teve por objetivo analisar as percepções de dezessete professores do magistério público paulista a respeito da construção e implementação da nova Proposta Curricular da Secretaria da Educação Estadual do Estado de São Paulo – SEE/SP (SÃO PAULO, 2008) e seus impactos e implicações para a prática pedagógica. Procuramos identificar também os sentidos que os professores da área de Ciências Humanas, que compõe a mesma Proposta Curricular, dão para a mesma. Nesta parte, nosso foco foi de identificar as dificuldades e ações que os professores desenvolviam para promover um ensino crítico desmistificador no Ensino Médio. Procedemos aos levantamentos de dados por meio de duas reuniões de Grupos Focais com participação de treze professores, das quatro áreas curriculares que compõem a nova Proposta Curricular. Foram realizadas ainda quatro entrevistas semiestruturadas, com quatro professores da área específica do Currículo de Ciências Humanas. Nas análises dos dados utilizamos a teoria de “Análise do Discurso” de linha francesa. Os resultados alcançados demonstram que os discursos apresentam certos dualismos; pois enquanto por um lado, criticaram a metodologia de construção e implementação da nova Proposta Curricular. Em contrapartida, conceberam que era um plano pedagógico importante para o sistema educacional, pois direciona e equaciona o trabalho pedagógico nas escolas públicas paulistas. Entretanto, os dados levantados e analisados demonstraram também que há dicotomias e contraposições quanto à qualidade e viabilidade da mesma; há professores que a concebe como “mais um plano político” que “se perderá ao longo do tempo”, enquanto outros a veem como uma política curricular “eficiente” e que foi implementada com o objetivo de organizar o sistema educacional paulista. Houve professores que argumentaram que estava na hora do Estado agir diante das discrepâncias e desorganização curricular que havia, pois, como argumentaram parte dos docentes: “cada um fazia o que queria”. As análises permitiram identificar ainda três formas de resistências veladas no seio da classe docente diante das políticas públicas curriculares da SEE/SP; a primeira em decorrência de políticas curriculares anteriores que não tiveram os resultados positivos esperados, principalmente no processo de ensino-aprendizagem. Citaram como exemplo, a política de “progressão continuada”, que segundo os docentes se tornou “progressão automática”. A segunda deve-se à “má organização curricular”, ou seja, as discrepâncias que há nos objetivos pedagógicos das propostas curriculares, principalmente no que diz respeito à “realidade” e “necessidade dos alunos”. A terceira, porque veem a nova Proposta Curricular como um instrumento do poder dominante, instrumento de “assujeitamento ideológico”, que age otimizando a liberdade docente, descaracterizando suas identidades e limitando suas autonomias no que diz respeito ao desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos.

Palavras-chave: Teoria Curricular. Professores-Alunos. Análise de Discurso.

ABSTRACT

MELO, L. F. **Perceptions teachers about the new Curriculum Proposal (2008) of the Secretariat of the São Paulo State Education**, 2014. 228 f. Master's Thesis in Science, School of Arts, Sciences and Humanities, University of São Paulo, São Paulo, 2014.

This study aimed to analyze the perceptions of seventeen teachers of São Paulo public teaching about the construction and implementation of the new Curriculum Proposal of the Secretary of State Education of the State of São Paulo - SEE / SP (SÃO PAULO, 2008) and its impacts and implications for teaching practice. We also seek to identify ways that teachers of the Humanities, which comprises the same Curriculum Proposal, give to it. In this part, our focus was to identify the difficulties and actions that teachers developed to promote critical teaching debunker in high school. Proceeded to survey data through two meetings of focus groups with participation of thirteen teachers, the four curriculum areas that make up the new Curriculum Proposal. Yet there have been four semi-structured interviews with four teachers of the specific area of the Curriculum of Humanities. In the analysis of the data we use the theory of "discourse analysis" of the French line. The achieved overall result shows that the speeches have certain dualisms; for while on the one hand, criticized the construction methodology and implementation of the new Curriculum Proposal. However, it was conceived an important educational plan for the educational system as directs and equates the pedagogical work in the São Paulo public schools. However, the data collected and analyzed also showed that there dichotomies and contrasts the quality and viability of the same; There are teachers who conceives it as "more a political plan" that "will be lost over time" while others see it as "efficient" curriculum policy, which was implemented with the objective of organizing the São Paulo educational system. There were teachers who argued that it was time the State act on the discrepancies and curriculum disorganization that was because, as argued the teachers: "every man did what I wanted" the analysis allows to further identify three forms of covert resistance within the teaching profession before curriculum of public policy SEE / SP; the first due to previous curriculum policies have not had the expected positive results, especially in the teaching-learning process they cited as an example, the policy of "continuous progression", which the teachers are become "automatic progression". The second is due to the "bad curricular organization", namely, the discrepancies which are in the pedagogical objectives of currilares proposals, especially with regard to "reality" and "need for students". The third, because they see the new Curriculum Proposal as an instrument of the dominant power, instrument "ideological subjection", which acts optimizing the teaching freedom, debased their identities and limiting their autonomy with regard to the development of pedagogical work.

Keywords: Curriculum Theory. Teachers-Students. Discourse Analysis.

DEDICATÓRIA

A Deus (Jesus Cristo), por ser a base espiritual das minhas vitórias. A minha esposa Adriana Melo e filho Abner Josué, por serem a base afetiva, com muito AMOR, carinho, admiração e imensurável gratidão pela compreensão e incansável apoio ao longo do laborioso período de elaboração desta pesquisa. Amo vocês!!!

AGRADECIMENTOS

À Dr^a. Andréa Viude Castanho, que nos anos de convivência, muito contribuiu para meu crescimento intelectual enquanto pesquisador. Muito Obrigado!

À Ms. Ana Rita, que muito contribuiu com anotações de suas percepções críticas.

Ao Grupo de Pesquisa de Memória Coletiva, Discurso e Dinâmicas Comunitárias. Ao Grupo de Pesquisa em Psicologia Política, Políticas Públicas e Multiculturalismo (GPSIPOLIM).

À Dr^a. Maria Eliza Mattosinho Bernardes pelas orientações e grande ajuda.

À Dr^a Soraia Ansara pelo apoio e orientações críticas.

A Dr^a Gladys Llajaruna Huayhua.

À Dr^a Graziela Serroni Perosa.

Ao Dr. Alessandro Soares da Silva, Dr. Marco Antonio Bettine de Almeida, Dr. Sidnei Raimundo, Dr. Vanderlei Neri, Dr^a. Elizabete Franco, Dr. Andrea Cavicchioli, Dr^a. Ana Paula Fracalanza, Dr^a. Ursula Dias Peres, Dr. Marcos Bernardino de Carvalho, Dr^a. Silvia Helena Zanirato.

À amiga Fabiana Zacarias pelo apoio e atenção durante o desenvolvimento da pesquisa, principalmente nas leituras e revisões críticas.

Aos meus familiares: pais Manoel Cruz de Melo e Maria Ferreira de Melo. Irmãos Laécio, Regiane, Daiane, Leane e Luciano. À todos cunhados e cunhadas. À minha sogra, dona Vitória Bispo.

Aos amigos de lágrimas e alegrias Moisés Araújo, Cristovam Barros, Antonio Gomes, Dr. Robson Belchior Chaves, Ms. Ronaldo Barros órfão. Jefferson Rosa.

À Patricia Martins Seabra por todo apoio concedido, carinho e confiança.

À todos os professores, funcionários e alunos da escola onde foi desenvolvida a pesquisa (vocês são nota 10!).

À amiga Ivone Coelho.

À todos os professores, diretores e funcionários das EMEF's Isabel C. da Luz , Virgílio de Mello Franco e EMEF Dr. José Pedro Leite Cordeiro.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
CAPÍTULO I	18
1. Movimentos Curriculares no Brasil e no Estado de São Paulo	18
1.1 A Ditadura Militar Brasileira - Acordos “MEC-USAID”	18
1.2 Os Guias Curriculares Nacionais	22
1.3 A nova LDBEN – (BRASIL, 9.394/1996)	24
1.4 Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s	26
1.5 O Ensino Médio.....	29
1.6 Alunos do Ensino Médio.....	33
CAPÍTULO II	39
2. A nova Proposta Curricular da SEE/SP	39
2.1 Objetivos, Princípios e Fundamentos.....	39
2.2 Nova Proposta Curricular	46
2.3 Currículo com base no desenvolvimento de “competências e habilidades”	48
2.4 Participação Docente na Construção da Nova Proposta Curricular.....	49
2.5 Objetivos da nova Proposta Curricular na visão dos Professores.....	59
CAPÍTULO III	64
3. Currículo Escolar	64
3.1 Concepção de Currículo Escolar.....	64
3.2 O Currículo de Ciências Humanas da SEE/SP	69
3.3 Concepção de Ensino Crítico	78
3.4 Passividade Curricular	85
3.5 Uma Verdade Inconveniente.....	86
CAPÍTULO IV.....	94
4. Procedimentos Metodológicos	94
4.1 Modalidade, Instrumentos de Coleta de Dados e Desenvolvimento da Pesquisa.....	94
4.2 Campo Metodológico	95
4.3 A Análise do Discurso	100
4.4 A Dialética na Análise do Discurso	101
4.5 Discurso e Ideologia.....	107
4.6 Linguagem, Sujeito e Discurso.....	112
4.7 Interpretar e Compreender.....	116

CAPÍTULO V.....	119
5. Análises dos dados dos Grupos Focais	119
5.1 Ideologias e Percepções Docentes	119
5.2 Formação Ideológica e Assujeitamento Ideológico	142
5.3 Considerações Sobre as Análises dos Grupos Focais	151
CAPÍTULO VI.....	160
6. Análises das Entrevistas	160
6.1 Introdução	160
6.2 Perfis dos Professores Entrevistados	162
6.3 Dispositivos de Análises das Entrevistas	163
6.4 Dificuldades Enfrentadas Pelos Professores	164
6.5 Ações Efetivadas Pelos Professores	182
7. Considerações Finais.....	194
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	201
ANEXOS	213

APRESENTAÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394 de 1996 foi aprovada com o intuito de garantir “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 01). Foi construída após um longo período ditatorial, vivenciado nacionalmente de 1964 a 1984. A educação brasileira, neste contexto, tinha como principal referencial legislativo e parâmetros educativos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 5.692 de 1971, que foi implementada durante o próprio regime militar.

Ao longo da sua história o Brasil teve três LDBEN; a primeira começou a vigorar a partir de 1961, sendo substituída, dez anos depois, por uma nova versão. Tal versão foi criada e aprovada pelos militares em 1971. Em 1988, quando foi promulgada a última e vigente Constituição, as Leis de Diretrizes e Bases anteriores foram consideradas incoerentes e antidemocráticas, principalmente diante da nova proposta constitucional.

Depois de oito anos da promulgação da Constituição, foi sancionada a LDBEN nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996. Esta foi a terceira e última LDBEN, sancionada durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso, cujo ministro da Educação, na época, era Paulo Renato de Souza.

A nova LDBEN 9.394/1996 foi promulgada após um longo período de discussões. A primeira proposta surgiu por meio de debates organizados pelo Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública - FNDEP, movimento criado para a participação da sociedade civil nas discussões sobre a nova Constituição Nacional e também a nova LDBEN. Esse movimento surgiu logo que o regime militar brasileiro teve fim. Destas discussões, surgiu a primeira das duas propostas para a nova LDBEN. A primeira ficou conhecida como Projeto Jorge Hage, pois tinha como organizador e intermediador o então deputado Jorge Hage. A segunda proposta foi pensada e construída com o apoio do então presidente Fernando Collor de Mello através do Ministério da Educação e Cultura (MEC) contou com a contribuição direta em sua elaboração de Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Corrêa. Esses três senadores apontaram, na época, que havia artigos inconstitucionais no Projeto

Jorge Hage e apresentaram então um novo projeto, em 1992. Assim, em meio a discussões, a nova LDBEN foi aprovada e sancionada em 20 de dezembro de 1996.

O senador e sociólogo Darcy Ribeiro (1996) salientou à época da sanção da nova LDBEN (BRASIL, 1996), que a mesma tinha chegado para “[...] libertar os educadores brasileiros, para ousarem experimentar e inovar”¹. Ou seja, veio com o objetivo de favorecer uma educação diferente da que vinha sendo desenvolvida até então, possibilitando aos educadores brasileiros mais autonomia e liberdade para ensinar, principalmente sem as amarras da censura imposta durante o regime militar.

A partir de sua promulgação, a LDBEN (BRASIL, 1996) estabeleceu em seus objetivos e finalidades o desenvolvimento de uma nova concepção de educação, que visava “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania [...]” (BRASIL, 1996, p. 01). “Pleno” no sentido de possibilitar formação não apenas para o “mundo do trabalho” (mercado), mas, principalmente, para o exercício da “cidadania” – promoção intelectual crítica para a vida cidadã.

A LDBEN (BRASIL, 1996, p. 10) preconiza ainda, em seu artigo 27, um ensino engajado com a “difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”. Neste sentido, entendemos que a LDBEN (BRASIL, 1996) estabelece que a escola, por meio de seus currículos e propostas pedagógicas, deve dar ênfase ao desenvolvimento de um ensino crítico social. Em seu artigo 35, assegura, também, que no Ensino Médio é necessário que seja desenvolvido um ensino que leve ao “[...] III - aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico [...]” (BRASIL, 1996, p. 13). Se no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) os alunos devem adquirir as competências básicas para interpretar as diferentes linguagens, no Ensino Médio devem aprofundar essas competências. Ou seja, devem adquirir a capacidade intelectual crítica para entenderem as transformações sociais. Isto nos leva a entender que a LDBEN (BRASIL, 1996) preconiza um ensino voltado para o desenvolvimento crítico-cidadão dos alunos.

Tendo conhecimento dos princípios apontados acima e, a partir do nascimento e implementação da nova Proposta Curricular da Secretaria da

¹ Ribeiro D. A nova lei da educação nacional: falas, reflexões, memórias. Brasília: Gabinete do Senador Darcy Ribeiro; 1996.

Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), iniciamos esta pesquisa com o objetivo de compreender, primeiramente, quais eram as percepções e relação dos professores para com a nova Proposta Curricular da SEE/SP (SÃO PAULO, 2008) e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Por conta do que apontamos logo abaixo, nosso segundo objetivo foi de identificar, a partir dos discursos dos professores do Currículo de Ciências Humanas, as possibilidades de desenvolvimento de um ensino crítico “desmistificador” das ideologias dominantes. Ou seja, um ensino que tenha como um de seus principais objetivos estudar e buscar esclarecer criticamente como agem as ideologias dominantes no seio da sociedade contraditória e excludente.

O fato de o autor desta pesquisa ter lecionado por mais de cinco anos no ensino público paulista (Ensino Fundamental II e Médio) e de, neste momento, estar atuando há mais de cinco anos como professor coordenador do Ensino Médio em uma escola pública do Estado de São Paulo, e por ter acompanhado todo o processo de “preparação”, “discussão”, “construção” e “implementação da nova Proposta Curricular” da SEE/SP desde 2007², se sentiu motivado a buscar, por meio de estudos cientificamente orientados, principalmente com bases teóricas sólidas, estudar e buscar alcançar os objetivos descritos acima.

Nosso interesse em desenvolver a pesquisa foi sendo intensificado à medida que discussões eram realizadas nas reuniões pedagógicas semanais com professores de uma escola pública da Zona Leste do Estado de São Paulo.

A partir de leituras críticas dos referenciais teóricos que fundamentam as políticas educacionais dos países “em desenvolvimento”, “emergentes”, fomos compreendendo mais profundamente o jogo político das políticas educacionais curriculares. Entendemos que as políticas públicas para educação são fruto do contexto histórico-político que determinada/condiciona a sociedade e sistema educativo. Observamos que este processo não foi estranho à política de construção e implementação da nova Proposta Curricular da SEE/SP (SÃO PAULO, 2008,

² Em 19 de Dezembro de 2007 a SEE/SP publicou a Resolução 88, que Dispôs sobre a função gratificada de Professor Coordenador, esta foi alterada pela Resolução SEE/SP 53 de 26/06/2010 e pela Resolução SEE/SP 08 de 15/02/2011 e pela Resolução SEE/SP 42 de 10/04/2012 retificada em 18/04/2012. Entramos na função de professor coordenador em maio de 2008. O ano letivo de 2008 iniciou com o novo programa curricular, todos os estudantes matriculados da 5ª série do Ensino Fundamental II até a 3ª série do Ensino Médio tiveram aulas de recuperação durante 42 dias letivos. No início das aulas, dia 18 de fevereiro, receberam o “Jornal do Aluno São Paulo Faz Escola”, em que constam as atividades que deveriam ser desenvolvidas em todas as disciplinas. Já os professores receberam uma publicação em formato de revista, com orientações sobre como explorar a nova Proposta Curricular que estava às vésperas de ser implantada. Após isto, em Maio de 2008, com a chegada dos novos coordenadores pedagógicos às escolas, iniciou-se o processo de implementação da nova Proposta Curricular da SEE/SP.

2010). Os autores listados, os quais fundamentam esta pesquisa: Corrêa (2000); Duarte (2001, 2003, 2009); Gentili (1994, 1995, 2000); Libâneo (2012); Libâneo e Oliveira (1998); Mészáros (2008); Saviani (2011); Sanfelice (2010); Russo e Carvalho (2012) apontaram que há a fortes influências das políticas neoliberais nas políticas educacionais brasileiras. Para estes autores as políticas educacionais implementadas em muitos países fazem parte das estratégias neoliberais para condicionar os objetivos dos sistemas educativos.

Quando falamos sobre “educação neoliberal”, estamos de acordo com a concepção definida por Sanfelice (2010, p. 147): aquela “[...] que ela expressa um ponto de vista político-ideológico que acompanha a transformação histórica do capitalismo moderno e que, na prática política, sugere receitas econômicas e programas políticos (CORRÊA, 2000) [...]”. Estas políticas, de acordo com Mészáros (2008), seguem uma determinada lógica político-ideológica, ou seja, a “lógica do capital”.

De acordo com Gentili (1995, p. 17), as influências diretas de organismos internacionais nas políticas educacionais dos países da América Latina foi intensificado, principalmente a partir da década de 1990, por conceberem que “A América Latina estaria enfrentando, assim, uma profunda crise de gerenciamento [...]. Na ótica neoliberal, essa crise expressa a incapacidade estrutural do Estado para administrar as políticas sociais”.

Parte das políticas estrangeiras que estão/foram implementadas no sistema educativo brasileiro surgiram a partir do “Consenso de Woshington”. De acordo com Gentili (1998), em 1989 foi realizada uma conferência no “Institute for International Economics” (IIE), em Washington, onde foram listadas políticas para superarem as crises econômicas dos países da América Latina. Os países Latino-Americanos endividados foram cosgidos a adotarem as medidas planejadas no “Consenso de Woshington”, isto com vista à negociação de suas dívidas externas.

As políticas definidas no “Consenso de Woshington” - criadas pelo economista inglês John Williamson, ex-funcionário do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI) - ficaram conhecidas como neoliberalistas, pois pregam que o funcionamento da economia deve ser entregue às leis de mercado. Concebem ainda que a presença estatal na economia freia o desenvolvimento. Algumas de suas características são: Abertura da economia por meio da

liberalização financeira e comercial e da eliminação de barreiras aos investimentos estrangeiros; amplas privatizações; redução de subsídios e gastos sociais por parte dos governos; desregulamentação do mercado de trabalho, para permitir novas formas de contratação que reduzam os custos das empresas, além de outras.

Para Libâneo (NOGUEIRA, 2006, p. 15)

[...] O projeto neoliberal forma um conjunto homogêneo de princípios e diretrizes operacionais que interfere praticamente em todos os países. Trata-se, de fato, de um capitalismo mundializado. Os organismos internacionais tipo OCDE, Banco Mundial, que formulam políticas de ajuste e de estabilização, defendem a idéia de que o desenvolvimento econômico, alimentado pelos avanços técnico-científicos, garante, por si só, o desenvolvimento social. Daí que a principal crítica que a esquerda faz ao neoliberalismo é sua orientação economicista e tecnocrática, desconsiderando as implicações sociais e humanas do desenvolvimento econômico.

Tendo isto em mente, não é difícil enxergar as influências das políticas neoliberais em algumas das mais importantes políticas curriculares brasileiras das duas últimas décadas, como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s – (BRASIL, 1997/8), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM – (BRASIL, 2000), as orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE), as orientações do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (CEE/SP), a própria Proposta Curricular paulista (SÃO PAULO, 2008), além de outras.

A Proposta Curricular paulista, na visão dos autores citados acima, como já apontamos, também faz parte deste contexto histórico em que as políticas educacionais são orientadas a seguir determinados “pilares” educativos, como por exemplo, as que estão descritas no Relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que definiu os “pilares da educação mundial”: “aprender a aprender”; “aprender a ser”; “aprender a conviver” e “aprender a fazer” (DELORS, 1998).

Mészáros (2008), em sua obra “A Educação Para Além do Capital”, discorre sobre a “[...] lógica do capital e seu impacto sobre a educação”, ou seja, como as políticas econômicas “neoliberais”, que são organizadas e definidas internacionalmente pelos organismos hegemônicos (bancos, multinacionais, organismos internacionais como a UNESCO, União Européia etc.) que influenciam e

até mesmo, em algumas circunstâncias, “ditam as regras” e rumos das políticas educacionais de alguns países, principalmente os de maior dependência econômica.

As políticas educacionais brasileiras, por exemplo, (como nos dias atuais), em décadas passadas estiveram fortemente articuladas ao apoio e intervenções de agências internacionais, isto, principalmente, a partir do “golpe militar de 1964”. Naquela época, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) assinou acordos com a “United States Agency for International Development” – USAID, que ficaram conhecidos pela sigla “MEC-USAID”.

Atualmente muitas organizações estrangeiras têm influenciado as políticas educativas brasileiras e mundiais, por exemplo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO; o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF; o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD; o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, entre outras. Para Corrêa (2000, p. 47) essas influências políticas “Trata-se de um processo em curso com o objetivo de mudar a estrutura e o funcionamento de todos os níveis de ensino público e privado; as políticas e fontes de financiamento; o papel do governo; os objetivos da educação e suas formas [...]”. Pois, as políticas e planos internacionais são colocados em prática de forma sutil e camuflada, sendo necessário realizar estudos críticos que busquem não apenas descrever, mas enxergar algumas das reais intenções e objetivos destas políticas.

Russo e Carvalho (2012, p. 15) relatando suas percepções sobre as últimas políticas educacionais/curriculares da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo chegam à seguinte conclusão: “[...] as mudanças revelam o uso de uma racionalidade técnica e autoritária que não encontra fundamento para o processo democrático de formação humana, para a autonomia da escola na construção do seu projeto político pedagógico e para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores”. Os autores argumentaram ainda que é necessário

[...] questionar a eficácia da orientação imposta às políticas educacionais que repetem e aprofundam medidas de inspiração neoliberal que se revelaram incapazes de produzir mudanças na realidade escolar e de arguir a administração pública autoritária que produz soluções mágicas, formuladas nos gabinetes de pseudo-iluminados que dispensam a audiência e a adesão daqueles que terão a responsabilidade de realizá-las e de quem pagará a conta

pelo eventual fracasso das mesmas. (RUSSO e CARVALHO, 2012, p. 15)

Libâneo e Oliveira (1998), na mesma linha de pensamento de Russo e Carvalho (2012), falam sobre a centralidade das decisões dos mecanismos educacionais e alertam que o “capitalismo globalizado” leva a educação a tomar rumos adversos à formação humana crítica, pois esta fica a mercê da lógica do mercado (economia), que por sua vez se utiliza da educação como um meio para alcançar fins tecnicistas (custo-benefício), num processo que não promove, mas priva o desenvolvimento intelectual crítico das massas. Assim, para estes autores, a

[...] centralidade se dá porque educação e conhecimento passam a ser do ponto de vista do capitalismo globalizado, força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico. São, portanto, bens econômicos necessários à transformação da produção, ao aumento do potencial científico e tecnológico e ao aumento do lucro e do poder de competição num mercado concorrencial que se quer livre e globalizado pelos defensores do neoliberalismo. Torna-se clara, portanto, a conexão estabelecida entre educação/conhecimento e desenvolvimento/desempenho econômico. (LIBÂNEO; OLIVEIRA, 1998, p. 602).

Hypolito, Vieira e Pizzi (2009, p. 100), em pesquisa realizada sobre reestruturações curriculares, apontaram que as políticas neoliberais estão de fato tendo grandes influências nas políticas e diretrizes educacionais/curriculares brasileiras. De acordo com esses autores, isto vem ocorrendo já há algumas décadas. Os estudos que realizaram os levaram às seguintes conclusões: A) as políticas neoliberais têm gerado a “Fabricação de identidades docentes”; B) o “controle pedagógico”; C) “menor autonomia do professorado sobre o seu fazer e pensar”; e D) a “intensificação do trabalho docente”, de forma que não dispõem de tempo suficiente para refletirem suas práticas.

Ainda de acordo com Libâneo e Oliveira (1998, p. 604) a “[...] adoção de mecanismos de flexibilização e diversificação dos sistemas de ensino nas escolas; atenção à eficiência, à qualidade, ao desempenho e às necessidades básicas de aprendizagem [...]” é prova das mudanças ocorridas nas últimas duas décadas no sistema de educação brasileiro, que foi e, ainda é, extremamente influenciado pelas políticas hegemônicas do capital internacional.

A cobrança por resultados quantitativos tem afetado, além da prática docente, também o seu “emocional”, pois sobre estes são lançadas as expectativas para se alcançar resultados e “metas” em curto prazo. Sobre isto, Gentili (2000); Gentili e Silva (1994, 1995) e Frigotto (1995) salientaram que as políticas neoliberais concebem a escola como se fosse uma empresa. Neste sentido, a educação é vista/tida e oferecida como mercadoria. Assim, para a ideologia neoliberal (que influencia e, em muitas circunstâncias, direciona o sistema educativo), não é primordial o desenvolvimento de uma educação que tem como princípio primordial a formação de alunos críticos, ou seja, como propõe a LDBEN (BRASIL, 1996), “cidadãos críticos” – diga-se de passagem, que mesmo nos “pilares” educacionais definidos pela UNESCO (DELORS, 1998) não há referência ao aprender a ser crítico, revolucionário – onde se possa alterar o sistema econômico-social de exclusão do qual o aluno está submetido.

Por isso, entendemos que se faz necessário, principalmente por parte dos professores, uma atuação crítica diante da educação que definem que deva ser desenvolvida no seio da escola, caso contrário estarão realizando, conscientes ou não, os objetivos dominantes e, ao mesmo tempo, cerceando o desenvolvimento cognitivo crítico/atuarial dos alunos.

Assim, ao iniciarmos a pesquisa, nossas hipóteses eram que os “discursos” e práticas docentes apresentavam contradições e passividade diante do “*status quo*” curricular dominante. Os discursos docentes, muitas vezes mesmo sendo proferidos em tons críticos, não excediam os limites do senso comum (com excessão de um ou outro discurso), pois estavam assujeitados às ideologias pedagógicas do sistema hegemônico, chegando em muitas circunstâncias a não perceberem tais influências.

CAPÍTULO I

1. Movimentos Curriculares no Brasil e no Estado de São Paulo

Você saía de casa para dar aula e não sabia se ia voltar, se ia ser preso, se ia ser morto. Não sabia. (Marilena Chaui, 2013)

Neste capítulo temos a pretensão de falar um pouco sobre a estrutura curricular brasileira, com ênfase nas políticas curriculares da rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Para tanto, cumprimos um percurso passando por três importantes passagens históricas da educação brasileira: de 1971 a 1980 (as políticas Militares para educação: Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais – LDBEN 5692/1971); de 1980 a 1996 (abertura política e aprovação da nova LDBEN, 9394/1996); e de 1996 a 2008 (implantação dos PCN's, DCNEM e implementação da nova Proposta Curricular da SEE/SP).

Iniciaremos as discussões a partir do período de promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 5.692 de 1971. Abordaremos brevemente as discussões e reestruturações educacionais da década de 1980 no Estado de São Paulo. Comentaremos também sobre a implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394 de 1996, que substituiu a antecessora de 1971. Por fim, falaremos do contexto de lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's – para o Ensino Fundamental I e II em 1997/8 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM – no ano 2000, para encerrar falando sobre a construção e implementação da nova Proposta Curricular da SEE/SP.

1.1 A Ditadura Militar Brasileira - Acordos “MEC-USAID”

A ditadura militar instaurou-se no Brasil a 1º de abril de 1964 e perdurou até 15 de março de 1985, durando, portanto, 21 longos e duros anos. A implantação do regime militar se deu por meio de golpe militar, quando as Forças Armadas do Brasil derrubaram o governo do presidente João Goulart, constitucionalmente eleito.

Sete anos após a imposição e vigência do regime militar foi promulgada pelo governo federal, no dia 11 de agosto de 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 5.692 (BRASIL, 1971). Esta veio com o claro objetivo de promover “reformas”, por meio de ações pedagógicas, para as modalidades de ensino de “1º e 2º graus”. O governo militar aprovou a Lei sem emendas, revogando os mais de 50 artigos da LDBEN anterior, de 20 de dezembro 1961 – Lei Nº 4.024.

Durante o governo militar ocorreram várias mudanças e reestruturações nos sistemas de ensino básico e superior brasileiro, mudanças estas que contaram com o apoio externo dos Estados Unidos da América - EUA. Ressalte-se que o sistema educacional neste período tinha como um de seus principais propósitos, o de preparar mão de obra para o mercado de trabalho, este, por sua vez, alinhado às políticas ideológico-econômicas dos EUA. Outra importante missão da educação, zelosamente cuidada pelo governo militar era o de doutrinar a população, educadores e estudantes conforme as ideologias do governo autoritário de então.

Assim, a partir de acordos educacionais estabelecidos entre o Brasil e os EUA, buscou-se a total adequação do sistema de ensino brasileiro ao modelo de desenvolvimento industrial abraçado pelo país e fortemente influenciado pela política estadunidense. Com o crescimento da industrialização brasileira, a indústria urgiu por mão de obra técnica de qualificação profissional baixa e barata. Sabendo que o sistema educacional é uma área estratégica para a “formação social da mente” e também “motora” das pessoas, o governo militar utilizou intensamente a educação pública para colocar em prática seus planos político-ideológicos, dos quais o principal era desenvolver uma educação que exaltasse e legitimasse a ideologia hegemônica dos militares e desse cobertura (com mão de obra) ao mercado. Assim, o modelo da estrutura curricular existente até então sofreu um grande impacto, pois foi adequado à realidade e objetivos tecnicistas e de acordo com a ideologia do governo de então.

A LDBEN Nº 5.692/1971 nasceu em meio a um contexto, principalmente, de cerceamento das liberdades democráticas por um lado e, por outro, de massivas propagandas de cunho nacionalista e desenvolvimentista. A lei foi aprovada sem ter passado pelo crivo democrático de discussões.³ Dessa forma, as políticas

³ “O Congresso Nacional recebeu a matéria referente à lei 5.692/71 com a recomendação de que fosse apreciada no prazo máximo de quarenta dias e, não sendo feita a apreciação, o projeto de lei automaticamente seria aprovado. A lei da Reforma,

implementadas pelo governo militar tiveram também o decisivo papel de abafar os movimentos educacionais críticos, principalmente de professores e estudantes. Citamos como exemplo, a retirada das disciplinas de Filosofia e Sociologia da grade curricular. Foi criada no lugar destas a disciplina de “Educação Moral e Cívica”, dando-se também novas abordagens à disciplina “Organização Social e Política do Brasil” (OSPB), com o objetivo de repassar passivamente a ideologia militar dominante, baseada nos princípios da “autonomia da Segurança Nacional”. Outra medida adotada envolveu a fusão das disciplinas de História e Geografia, transformadas em “Estudos Sociais”. Com o esvaziamento dos conteúdos curriculares, os professores viram-se compelidos a utilizar métodos de ensino-aprendizagem acríticos e passivos, proporcionando aos alunos um ensino “decoreba” à volta de datas, nomes e fatos ditos “importantes” da história nacional, isto com vistas ao desenvolvimento do nacionalismo. Estas e outras ações foram planejadas e colocadas em prática com o claro objetivo de se alcançar determinadas formações ideológicas, uma delas; a aceitação alienada de professores e estudantes à nova ordem antidemocrática.

Durante uma entrevista dada ao canal de notícias “Rede Brasil Atual”, a filósofa Marilena Chaui esclareceu com muita propriedade as perseguições sofridas pelos educadores que resistiam às ideologias da ditadura militar. Chaui vivenciou este período presente nas salas de aulas de escolas públicas do Brasil. A filósofa discorreu sobre alguns dos principais malefícios impostos ao sistema de ensino público pelos militares, e à pergunta “Quais foram os efeitos do regime autoritário e seus interesses ideológicos e econômicos sobre o processo educacional do Brasil?” feita pelo entrevistador, deu a seguinte resposta: “[...] Primeiro: a violência repressiva que se abateu sobre os educadores nos três níveis, fundamental, médio e superior. As perseguições, cassações, as expulsões, as prisões, as torturas, mortes, desaparecimentos e exílios. Enfim, a devastação feita no campo dos educadores. Todos os que tinham ideias de esquerda ou progressistas foram sacrificados de uma maneira extremamente violenta.”⁴

porém, foi aprovada no prazo previsto: a maioria dos congressistas pertencia à ARENA, partido que representava o governo. A sessão do Congresso Nacional que aprovou a lei durou pouco mais que duas horas, muito diferente do que ocorrera com a Lei 4.024/61, que foi discutida durante treze anos pelo Congresso e sociedade antes de sua aprovação.” (MAZANTE, 2005, p. 03)

⁴http://www.vermelho.org.br/noticia.php?id_noticia=213836&id_secao=1 – Acessado em 13/08/2013.

Chaui (2013) descortina as ideologias dominantes e alienantes por trás da reforma educacional brasileira a partir da tomada do poder pelos militares e a efetiva progressão e enraizamento dos ideais militares no campo educacional, principalmente a partir da implementação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Nº 5.692 de 1971.

Para Chaui (2013), o ponto de partida da degradação da educação pública brasileira se deu a partir de acordos firmados “na calada da noite” entre os militares, representados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a “United States Agency for International Development” (USAID), acordos e programas que ficaram conhecidos pelo codinome “MEC-USAID”. Chaui (2013) falou também sobre a qualidade da educação que era oferecida pela escola pública na época e os impactos que esta sofreu a partir das reformas militares. De acordo com a autora:

[...] a privatização do ensino, que culmina agora no ensino superior, começou no ensino fundamental e médio. As verbas não vinham mais para a escola pública, ela foi definhando e no seu lugar surgiram ou se desenvolveram as escolas privadas. Eu pertencço a uma geração que olhava com superioridade e desprezo para a escola particular, porque ela era para quem ia pagar e não aguentava o tranco da verdadeira escola. Durante a ditadura, houve um processo de privatização, que inverte isso e faz com que se considere que a escola particular é que tem um ensino melhor. A escola pública foi devastada, física e pedagogicamente, desconsiderada e desvalorizada (CHAUI, 2013).

De acordo com Ferreira e Bittar (2006, ps. 14-15):

Reexaminando o conjunto dessas políticas, podemos afirmar que a educação, tal como ocorrera na ditadura Vargas (1937-1945), porém, em maior escala, foi organicamente instrumentalizada como aparelho ideológico de Estado. Sob uma ditadura que perseguiu, prendeu, torturou e matou opositores, a escola foi um dos meios mais eficazes de difusão da ideologia que respaldou o regime militar.

Ribeiro (2003, p. 194) contribui afirmando que as políticas educacionais militaristas estavam subordinadas às políticas “economicistas”, pois eram “[...] decorrente do estabelecimento de uma relação direta entre a produção e a educação [...]”. Assim, as políticas econômicas tinham extremas prioridades diante das políticas educacionais (curriculares).

Os acordos, apesar de terem sido firmados no ano de 1964, só vieram a público com a promulgação da Lei Nº 5.540/1968 que fixou as “normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e deu outras providências”. Assim, não há dúvidas que os acordos assinados entre os militares brasileiros e os órgãos americanos tinham como principais objetivos promover reformas no ensino básico e superior brasileiro para atingir os fins acima citados e também repelir a “ameaça comunista”, que teve como principal adepto “a Ilha” (Cuba) no Caribe.

Com a promulgação da Lei Nº 5.540/1968 os cursos primário, então com cinco anos de duração, e ginasial, com quatro anos de duração, foram integrados, passando a se chamar curso de “primeiro grau”, com um total de oito anos de duração. O curso “científico” foi integrado ao “clássico” e passou a ser chamado de “segundo grau”, com duração mínima de três anos, enquanto o curso universitário recebeu a denominação de “terceiro grau”. Além dessas mudanças, o governo militar construiu e implantou no sistema educacional os “Guias Curriculares Nacionais”, como veremos com mais detalhes no próximo tópico.

1.2 Os Guias Curriculares Nacionais

Em 1970 foram elaborados durante o governo militar os “Guias Curriculares Nacionais” - o “verdão”, denominação que os professores deram por conta das capas dos documentos serem de cor verde. Estes foram elaborados e utilizados pelo Aparelho de Estado para delimitar e direcionar o trabalho dos professores.

Eram os principais documentos pedagógicos, responsáveis por nortear a elaboração dos planejamentos pedagógicos nas escolas, principalmente os objetivos da educação e os conteúdos que deveriam ser trabalhados pelos professores de cada “matéria” com os alunos. Nesse contexto de reestruturações curriculares, a educação paulista se adaptou e seguiu as políticas e diretrizes curriculares federais (governo militar).

Mas, apesar de seguir as referências e orientações curriculares federais, principalmente, ao longo da década de 1970, os “Guias Curriculares Nacionais”, o Estado de São Paulo, no início da década de 1980, com o fim do Regime Militar, por meio de sua Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP – deu início

ao processo de debates para construção e implementação de seus próprios guias curriculares. Conhecidos como “Propostas Curriculares”, os documentos “orientavam” o desenvolvimento dos conteúdos programáticos das disciplinas.

A gestação das “Propostas Curriculares” da educação paulista foi acompanhada por intensos debates, principalmente sobre as necessárias e urgentes mudanças nos objetivos dos conteúdos educacionais, pois naquele momento estava surgindo um novo alvorecer político na sociedade brasileira – a redemocratização do país. Estava saindo de cena o regime opressivo militar e florescendo a democracia constituinte.

Os movimentos de discussão sobre o redirecionamento das diretrizes curriculares manifestavam muitas críticas e resistências aos projetos educacionais do período autoritário. Buscavam principalmente construir propostas curriculares que pudessem enfatizar o conjunto de conhecimentos críticos de diferentes naturezas que foram acumulados pelos homens ao longo da história humana. Esse trabalho contou com a colaboração de professores de diversas universidades (sobretudo públicas), de especialistas e técnicos da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) de São Paulo, de movimentos sociais e do conjunto de professores da rede paulista de educação.

Para Saviani (2011), mais do que reorganizar as listas dos conteúdos a serem desenvolvidos por professores no seu dia a dia de trabalho, pretendia-se, com a reorganização dos currículos, a construção de uma nova identidade escolar, que estivesse assentada em um novo ideal, a partir de um novo projeto político pedagógico nacional. Assim:

Foram construídas entre os anos 1986 e 1988, propostas curriculares para o então chamado Ensino de Primeiro Grau nas disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, e Estudos Sociais, que, ao longo de muitas discussões de historiadores e geógrafos, foi novamente reorganizada nas disciplinas de História e Geografia. E as propostas curriculares foram apresentadas em forma de fascículos, sendo um para cada conteúdo do núcleo comum, propostas que incorporaram os princípios das teorias críticas do currículo (PALMA FILHO, 1989), explicitando valores políticos e sociais, declarando o compromisso com as classes populares, favorecendo a apropriação do saber sistematizado e a qualidade do ensino público. Nessa perspectiva, ficam evidenciadas as relações de poder que se expressam no movimento de construção curricular. As disciplinas de História e Geografia se constituíram como

disciplinas do currículo, e não mais como Estudos Sociais, a partir desse importante movimento que aconteceu naquele período.⁵

Os anos finais da década de 1980, como dito, foram marcados por um período intenso de transição na política brasileira. A educação brasileira de então urgia por mudanças significativas, pois apresentava péssimos índices: a evasão era altíssima; a falta de acesso à escola era outro problema gravíssimo; a baixa qualidade no processo de ensino-aprendizagem; os altos índices de reprovação; as elevadas taxas de analfabetismo etc. etc. De acordo com Schwartzman, Durham e Goldemberg (1993)⁶: “[...] a baixa taxa de conclusão e as altas taxas de repetência refletem problemas básicos de qualidade, eficiência e equidade” no sistema de ensino brasileiro. Além desses problemas educacionais, o país passava também por problemas econômicos, reflexo do comportamento negativo da economia nacional.

O “milagre econômico” (1968-1973), com altas taxas anuais de crescimento - acima de 11% -, deu lugar ao desastre econômico. A sociedade sentiu drasticamente a crise que vinha se estabelecendo na economia, assim não era mais possível manter um sistema contraditório de ensino técnico, que tinha entre seus principais objetivos preparar mão de obra barata para o mercado de trabalho.

Como apontado acima, a Brasil passava na década de 1980 por graves crises de ordem política, econômica e educacional. No caso da política educacional, a crise se dava pela falta de acesso e permanência dos alunos pobres à escola pública e também em relação à qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Diante dessas situações, a sociedade brasileira clamava por medidas políticas urgentes visando mudar o cenário trágico instaurado até então. Assim, a partir da década de 1980 os movimentos de reestruturações curriculares foram se intensificando e ganhando força, não apenas no Estado de São Paulo, mas em todo Brasil. A busca por um redirecionamento equivalente com a ordem democrática que nascia, culminou na construção e implantação das “Propostas Curriculares” para a educação paulista.

1.3 A nova LDBEN – (BRASIL, 9.394/1996)

⁵ “A CENP e as propostas curriculares para a rede de ensino do Estado de São Paulo”. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012

⁶ http://www.schwartzman.org.br/simon/transform.htm#_1_14 – Acesso em 14/08/2013.

Com o processo de abertura política e redemocratização da sociedade brasileira e em meio a reestruturações curriculares, o sistema escolar nacional acompanhou, durante a década de 1980 e primeira metade dos anos 1990, o nascimento, aprovação e publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a LDBEN Nº 9.394 de 1996. Esta é a lei que rege o sistema educacional brasileiro até os dias atuais.

Um dos grandes avanços, a partir da implementação da nova LDBEN (BRASIL, 9.394/1996), foi a obrigatoriedade da gratuidade no Ensino Fundamental e Médio (educação básica) a ser oferecido pelos Estados e Municípios. O compromisso com a escolarização passou a ser então não só uma obrigação dos pais e demais responsáveis, mas direito da criança e do adolescente. Assim, passou a ser obrigação e dever do Estado dar as condições necessárias, principalmente de acesso e permanência aos educandos à escola.

Infelizmente, os dados mostram que ainda nos dias atuais as metas em relação à qualidade educacional não foram alcançadas como se esperava, principalmente, no que diz respeito à esfera da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. É evidente que a LDBEN 9.394/1996 veio com boas novidades e que foi realmente um marco inovador para a educação brasileira, notadamente principalmente se a compararmos com sua antecessora, a LDBEN Nº 5.692/1971. A liberdade docente no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem foi um grande avanço, pois estes passaram a ter mais autonomia para preparar e lecionar suas aulas, sem o perigo de serem presos, torturados, exilados e até mesmo mortos apenas por expressarem, em salas de aulas, ideias contrárias às do *status quo* político dominante. A formação dos professores também teve impactos qualitativos, pois as universidades também sofreram drasticamente com as intervenções dos governos militares.

A grande diferença entre a LDBEN 5.692/1971 e a LDBEN 9.394/1996 são os objetivos educacionais. Enquanto na primeira prevalecia um ensino repressor e tecnicista, nesta última buscou-se a prevalência de um ensino humanista, visando a “formação crítica cidadã”, isto é, o “[...] pleno preparo do educando para o exercício da cidadania [...]” (BRASIL, 20, p. 09), ou seja, uma educação para fins críticos democráticos.

Com a nova LBDEN em vigor foi possível também desenvolver políticas públicas de investimentos e avaliação, como o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) e os Programas de Avaliação dos Sistemas de Ensino (Educação Básica e Ensino Superior). Alcançou-se também a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Fundamental I e II, a progressão extensiva da obrigatoriedade do Ensino Médio gratuito, ao lado do atendimento ao educando na educação básica pública, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. A lei também enfatizou a responsabilidade das escolas e dos responsáveis pelos alunos de zelar pela frequência e permanência destes no ambiente escolar (BRASIL, 9.394/1996).

Na nova LDBEN (BRASIL, 9.394/1996), destaca-se ainda a “valorização do profissional da educação” e a “gestão democrática” do ensino. As disciplinas curriculares de Geografia e História voltaram a ter suas grades horárias, conteúdos, objetivos e procedimentos metodológicos próprios e independentes.⁷

1.4 Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's

Dois anos após a aprovação da LDBEN 9.394/1996, o Ministério da Educação e Cultura apresentou os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's – para o Ensino Fundamental I e II, estes, como o próprio nome diz, objetivando dar parâmetros, subsídios curriculares e metodológicos para os professores. Desta forma, o MEC colocou em prática o que recomendava a nova LDBEN 9.394/1996 em relação às responsabilidades da União de publicar parâmetros, guias, normas e materiais curriculares que contribuíssem para a definição e organização curricular dos sistemas educacionais dos Estados e Municípios.

Na apresentação dos PCN's do terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental II, o Ministro da Educação à época, Paulo Renato Souza, ressaltou que:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as

⁷ Apenas em 2008, com a aprovação da Lei Nº 11.684 de 02 Junho de 2008, as disciplinas de Filosofia e Sociologia voltaram a integrar a grade curricular do Ensino Médio nas escolas públicas brasileiras.

regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. [...] Esperamos que os Parâmetros sirvam de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo de sua escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial, que possam contribuir para sua formação e atualização profissional.⁸

Assim, cada disciplina tinha seus próprios parâmetros curriculares que definiam seus objetivos, conteúdos básicos, organização da aprendizagem e outras questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem.

O Estado de São Paulo sempre utilizou na elaboração dos seus documentos e materiais pedagógicos as normas da União, principalmente os PCN's (BRASIL, 1998), que foram implementados entre 1997/98 pelo MEC. A coordenadora pedagógica geral da nova Proposta Curricular da SEE-SP, Maria Inês Fini, destacou que na elaboração das novas diretrizes curriculares (Currículo) do Estado de São Paulo: “[...] os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental ofereceram referenciais importantes às discussões que ancoraram a elaboração deste documento” (SÃO PAULO, 2008, p. 28).

Desta forma, as propostas curriculares da educação paulista ainda seguem as referências pedagógicas dos PCN's (BRASIL, 1998). Diga-se também de passagem que muitos dos livros didáticos que são avaliados pelo MEC utilizam também como principal referência organizacional-pedagógica os PCN's (BRASIL, 1998).

No ano 2000, o MEC lançou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM – (BRASIL, 2000). Pelo Aviso nº 307, de 07/07/97, o Ministério da Educação encaminhou, para apreciação e deliberação da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE), o referido documento que “[...] apresenta propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do Ensino Médio” (BRASIL, 2000). Os estudos para elaboração das DCNEM (BRASIL, 2000) vinham também sendo desenvolvidos desde a aprovação da LDBEN (BRASIL, 1996), sendo concluídos e apresentados no ano 2000.

⁸ <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf> - Acesso em 14/08/2013.

De acordo com o MEC, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio “[...] foram feitas para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos [...]”.⁹ Assim, servirão de apoio à reflexão sobre a prática diária, ao planejamento das aulas e ao aprimoramento do desenvolvimento do currículo na escola, “contribuindo ainda para a atualização profissional”. Essa iniciativa, de acordo com o MEC, tinha por objetivo iniciar uma reestruturação no Currículo do Ensino Médio.

Em resumo, podemos dizer que o Estado de São Paulo procurou adequar suas políticas curriculares às Diretrizes Curriculares Nacionais, claro que sempre levando em conta suas especificidades locais. Adequou-se a LDBEN 5.692/1971 e demais diretrizes e legislações da União para o sistema de ensino público, principalmente aos “Guias Curriculares” nacionais, implementados pela União durante o regime militar. Na década de 1980, a partir de embates políticos do alvorecer democrático, deu-se início ao processo de discussão e elaboração das “Propostas Curriculares” que estivessem de acordo com o novo contexto político que surgia. Daí nasceram, então, após amplas discussões envolvendo intelectuais de diferentes universidades, de movimentos educacionais, técnicos, especialistas e a classe docente, as ditas “Propostas Curriculares”, organizadas e também implementadas pela CENP ainda na década de 1980.

Com a promulgação da LDBEN 9.394/1996 e dos PCN’s muitas diretrizes pedagógicas foram implementadas. Uma delas foi a Deliberação CEE 09/1997, que instituiu o regime de “Progressão Continuada” no Ensino Fundamental I e II. Segundo Menezes e Santos (2002)¹⁰ o regime de “Progressão Continuada” é o “Procedimento utilizado pela escola que permite ao aluno avanços sucessivos e sem interrupções, nas séries, ciclos ou fases. [...]”. Para os autores “[...] o objetivo da progressão continuada, além de aumentar a qualidade de ensino, é eliminar a defasagem idade/série, combater a evasão e evitar múltiplas repetências”. Pois, de acordo com os princípios organizacionais pedagógicos da progressão continuada o aluno passa automaticamente pelas “séries”.

A progressão continuada, apesar de ser considerada uma ideia avançada e inovadora, foi alvo de polêmica e muitas críticas, pois muitos consideraram que

⁹ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12598%3Apublicacoes&Itemid=859 - Acesso em 14/08/2013.

¹⁰ <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=68> - Acesso em 14/08/2013.

implicava “aprovação automática” dos alunos. Os educadores foram, e são ainda, críticos à forma como foi “lançada” no sistema, sem ter passado por processos de discussões, bem como manifestaram descontentamento quanto à adequação do sistema educacional paulista a esta política curricular e à formação docente para atuarem neste sistema.

Portanto, a partir de 2007 teve início o processo de construção da nova “Proposta Curricular” da SEE/SP onde foram elaboradas e efetivadas propostas de reformulações pedagógicas, dando ênfase, principalmente, à elaboração de currículos escolares por áreas do conhecimento, mas com princípios e fins semelhantes e tendo como foco do ensino-aprendizagem “as competências como referência”¹¹, com “Prioridade para a competência da leitura e da escrita” (SÃO PAULO, 2010, p. 07).

De acordo com a SEE/SP, para efetivar as (re) estruturas foram levadas em conta as bases pedagógicas legais da União, como, por exemplo: a LDBEN 9.396/1996, os PCN's do Ensino Fundamental e Ensino Médio (SÃO PAULO, 2010, p. 28), as orientações do MEC, do Conselho Federal de Educação e do Conselho Estadual de Educação. E também orientações internacionais, como o Relatório Delors (DELORS, 1999), além de bases e propostas construtivistas, isto é, de políticas alinhadas às “pedagogias do aprender a aprender” (DUARTE, 2001, p. 05).

1.5 O Ensino Médio

Tratar sinteticamente sobre alguns dados e objetivos do Ensino Médio paulista é o que se propõe neste tópico, no qual procuraremos mostrar, à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000) e da nova Proposta Curricular da SEE/SP (SÃO PAULO, 2008; 2010), quais são alguns dos principais objetivos da etapa final da educação pública básica. Procuramos dar ênfase a modalidade média por conta de nosso foco estar nos professores que lecionam nesta etapa educacional, daí a importância de tecermos breves comentários sobre este ponto.

¹¹ Ver tópico 2.3 desta pesquisa; Currículo principiado no desenvolvimento de “competências e habilidades”.

A população do Estado de São Paulo, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, está beirando os 45 milhões de habitantes (IBGE, 2010). Ainda de acordo com o IBGE (2010)¹² o Produto Interno Bruto do estado mais rico da federação em 2008 alcançou o patamar de R\$ 1.003.015.757,00, enquanto a renda média da população paulista, em 2010, era de R\$ 887,00 (IBGE, 2010).

A população em idade escolar estava na casa dos 8.730.16 (IBGE, 2010) e a taxa de analfabetismo entre crianças e jovens em idade escolar (10 a 14 anos) era de 1,7%, chegando ao patamar de 4,3% entre os alunos com mais de 15 anos. Destaque-se que o Brasil atende cerca de 8.400.689 alunos matriculados nesta etapa escolar, com a região Sudeste respondendo por cerca de 3.479.392 dos alunos matriculados nessa mesma fase escolar.

O Estado de São Paulo, em 2011, respondia por cerca de 1.872.887 alunos matriculados no Ensino Médio, apresentando uma taxa de aprovação, também em 2011, de 81,6%, enquanto a taxa de reprovação foi de 12,6% e a taxa de abandono chegou a 4,5%, contra uma taxa de 2,3%¹³ registrada em 2005. Isto significa que a taxa de evasão (alunos que abandonam e/ou não concluem o Ensino Médio) deu um salto de quase 100% entre 2005 (2,3%) e 2011 (4,5%).

O Ensino Médio é a etapa final da educação básica. No Estado de São Paulo é constituída pelas 1ª, 2ª e 3ª séries. Para esta fase, a LDBEN (BRASIL, 9.394/1996) preconiza em seu artigo 35 que tem as seguintes finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
(BRASIL, 1996, p. 13)

Nesta fase, os alunos com idade escolar entre 14 e 17 anos devem estar cursando a última etapa da educação básica fundamental, é também nela que esses

¹² <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/sao-paulo/> - acesso em 19/10/2012.

¹³ Ibid.

jovens estarão refletindo de forma mais profunda e autônoma sobre o seu futuro acadêmico e profissional – adiante discorreremos mais detalhadamente sobre o perfil dos jovens que cursam o Ensino Médio.

Concordamos com a LDBEN (BRASIL, 1996) quando estabelece as finalidades do Ensino Médio, principalmente na parte em que institui – “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Nos últimos anos têm sido colocadas em prática políticas públicas que visam melhorar a formação dos alunos que estão cursando esta fase escolar. Fala-se, inclusive, em reformas curriculares para “flexibilizar” e deixar mais atrativo o Currículo do Ensino Médio. O Parecer CNE/CEB Nº: 05/2011 e a Resolução CNE/CEB 02/2012 procuraram definir as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”. O MEC instituiu, em 2009, o Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI, reconhecido pela Portaria nº 971. De acordo com MEC¹⁴, este programa:

[...] integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. O objetivo do ProEMI é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea. [...]

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000) evidenciam a necessidade de mudanças na última fase da educação básica pública. Os PCNEM, em sua apresentação, asseguram que “[...] o projeto de reforma do Ensino Médio [...] [é] parte de uma política mais geral de desenvolvimento social, que prioriza as ações na área da educação.” (BRASIL, 2000, p. 5, grifo nosso). Ainda de acordo com este documento, “As propostas de reforma curricular para o Ensino Médio se pautam nas constatações sobre as mudanças no conhecimento e seus desdobramentos, no que se refere à produção e às relações sociais de modo geral” (BRASIL, 2000, p. 5), pois a escola tem acompanhado muito lentamente as mudanças sociais que estão ocorrendo na

¹⁴ http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1038&id=13439&option=com_content&view=article – Acessado em 10/02/2104.

sociedade, por isso há a necessidade urgente de mudanças e reestruturações no Currículo do Ensino Médio. Assim,

Pensar um novo currículo para o Ensino Médio coloca em presença estes dois fatores: as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade. (BRASIL, 2000, p. 06)

Portanto, desenvolver uma educação que se aproxime da realidade concreta dos educandos, que busque evitar a repetência, o desinteresse, o abandono e a conclusão medíocre são os objetivos básicos das reestruturações curriculares para o Ensino Médio.

A modalidade de Ensino Médio deve, de acordo com o PCNEM (BRASIL, 2000, p. 5), desenvolver “[...] a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização.” Estes são alguns dos princípios e objetivos básicos do Ensino Médio descritos nos PCNEM (BRASIL, 2000).

O Currículo escolar da SEE/SP para o Ensino Médio em sua parte introdutória (comum a todas as áreas) refere-se a alguns pontos importantes que merecem ser destacados para melhor compreensão dos objetivos desta modalidade final do ensino básico. Primeiramente, a SEE/SP destaca que deve haver no Ensino Médio a “articulação com o mundo do trabalho”, ou seja, de alguma forma as disciplinas do Ensino Médio devem relacionar seus conteúdos com a preparação do aluno para o mundo do trabalho – esta preparação não se resume exatamente a uma preparação técnica. Para Fini (SÃO PAULO, 2010), isto se dá quando os professores levam os alunos a desenvolverem a “compreensão dos significados das ciências, das letras e das artes”, estabelecendo também “a relação entre teoria e prática em cada disciplina do Currículo”, principalmente “as relações entre educação e tecnologia” (SÃO PAULO, 2010. ps. 20-27). Realizando e desenvolvendo, desse modo, essas relações curriculares, os docentes estarão dando “prioridade para o contexto do trabalho no Ensino Médio” (SÃO PAULO, 2010. p. 25). É necessário,

portanto, que haja consonância com os princípios estabelecidos nos PCNEM (BRASIL, 2000), na LDBEN (BRASIL, 1996), nos PCN's (BRASIL, 1999), nas Matrizes de Referência para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e demais Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.

Desenvolver ações e relações do Ensino Médio com o mundo do trabalho – principalmente diante da estrutura que o mesmo apresenta atualmente – é extremamente difícil e complicado, primeiro porque os docentes não apresentam formação adequada e direcionada para este fim, ou seja, foram formados para ensinar os conteúdos expositivamente. Estão, ainda, aprendendo a trabalhar com o desenvolvimento de “competências” e “habilidades”. Segundo, as escolas não estão adequadas estruturalmente para desenvolver este tipo de trabalho e, em terceiro lugar, a própria grade curricular rígida atua mais dificultando do que ajudando o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, onde favorece a continuidade do ensino tradicional de “educação bancária”.

Por isso, o MEC e os sistemas de ensino que oferecem a modalidade média, entendem a urgência de uma reforma na estrutura do Ensino Médio, acreditamos que principalmente em seu Currículo, caso contrário, muitos dos problemas vivenciados há décadas – em nosso caso; tanto como aluno, como professor e também como coordenador pedagógico – serão prevalecidos, reproduzidos e legitimados nas salas de aulas, pois é visível que temos uma estrutura escolar do século XIX, professores que lecionam como aprenderam no século XX (inclusive com resquícios da formação recebida pela formação pedagógica da ditadura militar) e que estão trabalhando (“enfrentando”) alunos do século XXI, com objetivos e prioridades psico-sociais, econômicas e relacionais polares em relação à juventude de sociedades de outros tempos e aos anseios dos próprios docentes.

1.6 Alunos do Ensino Médio

Quem são os jovens que frequentam o Ensino Médio paulista e quais são seus anseios e expectativas? Como está organizado e como os alunos veem o Currículo? Discutir brevemente estas questões é nosso foco neste tópico.

Os estudantes do Ensino Médio são predominantemente jovens que estão na faixa dos 14 aos 17 anos. Essa faixa etária da “juventude” é entendida como uma

“fase de transitoriedade”. Para Dayrell (2003), é uma fase de transição para a vida adulta, vista também como um tempo de liberdade, de experimentação, definição e irresponsabilidades (DAYRELL, 2003).

Discutir o conceito de juventude não é tarefa fácil, pois este não é estático, depende de múltiplos fatores, principalmente do contexto o qual se pretende estudar. Para Bourdieu (1984), “não há uma juventude”, mas várias, pois o sentido de juventude depende do contexto histórico, cultural e social. Bourdieu (1984) chegou a dizer que “a juventude é só uma palavra”, pois esta definição é criada para explicar determinada classe social que está situada em certas condições e circunstâncias culturais, antropológicas, sociais, psicológicas, sociológicas etc.

Segundo Castro e Abramovay (2005, p. 5) “[...] o sentido de juventude é construído socialmente, não se podendo falar do jovem como se ele fosse uma unidade social, um grupo constituído com interesses comuns. É preciso analisar as várias juventudes, dependendo de suas condições [...]”. Ainda de acordo com as autoras, “o conceito de juventude é, em princípio, provisório. Costuma-se decolar de um conceito demográfico, incursionando-se por aportes da psicologia, da antropologia e da sociologia. Comumente a referência é ao corte de 15 a 24 ou de 15 a 29 anos. [...]” (CASTRO; ABRAMOVAY, 2005, p. 5). Entretanto, nesta pesquisa, quando falamos em juventude, estamos nos referindo aos alunos em idade escolar média, ou seja, entre os 15 e 18 anos de idade.

O Parecer CNE/CEB Nº 05/2011 que dispõem sobre “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” procurou levar em conta as especificidades desta fase escolar na vida dos alunos. Este, referindo-se à formação dos alunos do Ensino Médio alerta que: “[...] A formação dos indivíduos é hoje atravessada por um número crescente de elementos. Se antes ela se produzia, predominantemente, no espaço circunscrito pela família, pela escola e pela igreja, em meio a uma razoável homogeneidade de valores, muitas outras instituições, hoje, participam desse jogo, apresentando formas de ser e de viver heterogêneas.” (PARECER CNE/CEB Nº 05/2011, p. 13). Pois, se entende que a formação da juventude hoje é carregada por influências “heterogêneas”, principalmente pelas revoluções tecnológicas – comunicacionais – que vêm se intensificando desde o início da “Guerra Fria”. Mas, foi, sobretudo, nas duas últimas décadas do século XX e na primeira década do século XXI que estas influências tecnológicas mostraram seus impactos na

formação e constituição da juventude moderna. Influenciando, principalmente, o modo de se comunicar, de se relacionar, de ver o mundo, de viver e buscar seus objetivos e metas.

A sociedade precisou se adaptar às novas tecnologias e estas influências tecnológicas, como dito, afetou também a vida dos jovens estudantes que frequentam o Ensino Médio, embora, infelizmente, a escola ainda apresente dificuldades para acompanhar as mudanças e novas perspectivas sociais. O resultado é que temos alunos que vivem numa sociedade permeada pelas tecnologias, principalmente nos setores trabalhistas, mas que frequentam uma escola arcaica. Ou seja, temos uma escola atrasada para atender as necessidades da juventude moderna, isto é, a mesma escola para jovens de diferentes gerações. Isto tem gerado muitos conflitos, pois a escola se tornou, há muito tempo, pouco atrativa para os anseios e objetivos da juventude destes novos tempos, não cumprindo totalmente com suas funções sociais para com os jovens do Ensino Médio.

Outro fator que influenciou a constituição cultural e qualitativa da escola foi a “democratização” do crescente acesso ao nível Médio de ensino. Entretanto, para Zibas (2009) a ampliação do acesso ao Ensino Médio nos últimos 15 anos não foi acompanhada por políticas capazes de dar sustentação e elevação à qualidade educacional. Entre 1995 e 2005 os sistemas de ensino estaduais receberam mais de 4 milhões de jovens no Ensino Médio, totalizando uma população escolar de 9 milhões de indivíduos (PARECER CNE/CEB Nº 05/2011, p. 14). Assim, apesar de ter sido observado um crescimento vertiginoso nas matrículas no Ensino Médio nos últimos quinze anos, este crescimento quantitativo nas matrículas não foi acompanhado de um crescimento qualitativo na educação que é dispensada aos jovens. Por isso, fala-se em certa “democratização do acesso” ao Ensino Médio, porém sem o crescimento da necessária qualidade educacional. Este fato vem gerando conflitos, pois como aponta o Parecer CNE/CEB Nº 05/2012:

É diante de um público juvenil extremamente diverso, que traz para dentro da escola as contradições de uma sociedade que avança na inclusão educacional sem transformar a estrutura social desigual – mantendo acesso precário à saúde, ao transporte, à cultura e lazer, e ao trabalho – que o novo Ensino Médio se forja. As desigualdades

sociais passam a tensionar a instituição escolar e a produzir novos conflitos. (CNE/CEB Nº 05/2012, p. 14)

Esses conflitos surgem, portanto, das desconexões existentes entre a escola e a dinâmica da vida moderna social dos estudantes. Se por um lado temos um Ensino Médio arcaico (conteudista/ineficiente), por outro lado temos jovens com objetivos dissintonizados aos objetivos da escola, pois esta está atrasada quanto às novas necessidades da sociedade, ou seja, do mercado de trabalho, das necessidades intelectuais da juventude.

Atualmente, parte dos alunos do Ensino Médio (76%) visa primordialmente continuar e/ou entrar no mercado de trabalho¹⁵; os que ainda não fazem parte do mercado de trabalho esperam que a escola os ajude a alcançar este objetivo o mais depressa possível. Isto acaba não acontecendo, pois a escola, principalmente na modalidade Média, que deveria aprofundar os conhecimentos e dar aos alunos uma visão mais ampla da vida social, não consegue desenvolver este objetivo. Com isso, surge o desinteresse por parte dos alunos para com os estudos, o que acaba culminando no “abandono” e/ou “evasão” dos alunos. Nas tabelas 01 e 02, logo abaixo, estão organizados e expressos os dados sobre as taxas de “evasão” e “repetência”, além de outros importantes números educacionais do Brasil e do Estado de São Paulo. Esses dados fundamentam nossa tese de que a situação do Ensino Médio tem se agravado e, se nada for feito, tende a piorar.

TABELA 01. Brasil: taxas comparativas: distorção idade-série, evasão, promoção e reprovação.

BRASIL	E. F. I	E. F. II	Ensino Médio
Taxa de distorção idade-série (2010)	18,5 %	29,6 %	34,5 %
Taxa de evasão (2005)	7,4 %	14,1 %	3,4 %
Taxa de evasão (2010)	1,8 %	4,7 %	10,3 %
Taxa de promoção (2005)	78,3 %	68,5 %	81,8 %
Taxa de promoção (2011)	91,2 %	83,4 %	77,4 %
Taxa de reprovação (2005)	14,3 %	17,4 %	14,8 %
Taxa de reprovação (2010)	8,3 %	12,6 %	12,5 %

Produzido pelo autor - Base: MEC/INEP/DTDIE

¹⁵ “De acordo com os dados da pesquisa Retratos da Juventude Brasileira, realizada em 2004, 36% dos jovens estudantes de 15 a 24 anos trabalhavam e 40% estavam desempregados, sendo que 76% deles estavam envolvidos, de alguma forma, com o mundo do trabalho (Sposito, 2005).” (DAYRELL, 2007, p. 126).

TABELA 02. São Paulo: taxas comparativas: distorção idade-série, evasão, promoção e reprovação.

SÃO PAULO	E. F. I	E. F. II	Ensino Médio
Taxa de distorção idade-série (2010)	4,7 %	12,2 %	18,1 %
Taxa de evasão (2005)	2,9 %	11,1 %	2,3 %
Taxa de evasão (2010)	0,3 %	1,4 %	4,5 %
Taxa de promoção (2005)	89,3 %	75,4 %	85,4 %
Taxa de promoção (2011)	96,4 %	92,0 %	81,6 %
Taxa de reprovação (2005)	7,8 %	13,5 %	12,3 %
Taxa de reprovação (2010)	3,6 %	6,2 %	12,6 %

Produzido pelo autor - Base: MEC/INEP/DTDIE

Os dados das tabelas acima nos transmitem importantíssimas informações, notadamente sobre o Estado de São Paulo. Uma delas diz respeito à taxa de “evasão” (alunos que param de estudar/abandonam a escola) que tem aumentado. Enquanto em 2005 a taxa de evasão estava na casa dos 2,3%, em 2010 saltou para 4,5%. Outra informação importante diz respeito à taxa de “reprovação” (alunos que não conseguem alcançar conceitos satisfatórios para serem promovidos para a série seguinte). Em 2005 o índice era de 12,3% (número considerado altíssimo), passando, em 2010, a 12,6%. Assim, se há mais alunos sendo reprovados, consequente e logicamente há menos alunos sendo aprovados (indo para a série seguinte e/ou se formando). Em 2005 a taxa de alunos aprovados era de 85,4%, enquanto em 2010, cinco anos mais tarde, diminuiu para 81,6%. Ou seja, os dados têm demonstrado que a situação está se agravando.

O problema mostra-se mais contundente quando comparamos os dados do Ensino Fundamental II com os do Ensino Médio. Enquanto no E.F. II a taxa de “evasão” (2010) alcança 1,4%, a de “aprovação” (2011) é de 92,0%, a de “reprovação” 6,2%, ou seja, todos esses índices melhoraram consideravelmente em relação ao ano de 2005. Mas, como podemos observar acima, infelizmente, no Ensino Médio voltam a piorar, inclusive a distorção entre idade-série. A pergunta que devemos fazer é, porque que isto acontece? A resposta não é tão simples, pois existem diversos fatores que corroboram para o agravamento da situação, mas podemos dizer de antemão que a estrutura escolar, as propostas curriculares não favorecem a situação, pelo contrário, age contraditoriamente, pois não apresentam saídas eficientes para as problemáticas tradicionais que já existiam, levando assim a

juventude a não ver eficiência e atratividade no Currículo e educação promovidos no Ensino Médio.

CAPÍTULO II

2. A nova Proposta Curricular da SEE/SP¹⁶

2.1 Objetivos, Princípios e Fundamentos

Na década de 1990 o Brasil participou da Conferência Nacional de “Educação para Todos”, realizada na Tailândia, convocada pelo Banco Mundial e outros organismos internacionais, como a UNESCO. Nessa reunião foram decididas e elaboradas novas diretrizes políticas para a educação mundial (DELORS, 1998), principalmente para os países em desenvolvimento. O primeiro movimento dessas políticas foi o de pressionar os países dependentes da economia mundial hegemônica a colocarem em prática as políticas e diretrizes definidas na reunião, como se fossem as melhores para seus contextos educacionais.

O Brasil foi um dos países que assinaram o compromisso de uma “Educação para Todos”. Assim, de forma mais sistemática (alienada) passou-se a obedecer às regras de organismos internacionais, como por exemplo: o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), incorporando e colocando em prática as políticas e objetivos do capital financeiro para a educação pública.

O documento síntese gerado a partir do encontro internacional na Tailândia ficou conhecido como “Relatório Jacques Delors” (DELORS, 1998), pois foi este político francês que o organizou, embora o trabalho tenha contado com a participação de especialistas do mundo todo. O Relatório Delors chegou ao Brasil em 1998 e logo teve o apoio do Ministério da Educação e Cultura - MEC.

No Relatório Delors estão descritos os “4 pilares” do conhecimento que devem ser priorizados pelos sistemas educacionais, ou seja: “aprender a conhecer”, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; “aprender a fazer”, para poder agir sobre o meio envolvente; “aprender a viver juntos”, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e finalmente “aprender a ser”, que integra os três precedentes (DELORS, 1998, p.89-90).¹⁷

¹⁶ A partir deste ponto utilizaremos a sigla SEE/SP para designar: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE/SP.

¹⁷ Para ter melhor compreensão crítica sobre as políticas internacionais para a educação mundial, veja o breve artigo crítico sobre “As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento” de Newton Duarte (2001). Ver também: DUARTE, N. Vigotski e o “aprender a aprender”: críticas às apropriações neoliberais e pós-

Assim, sob as influências das diretrizes neoliberais para a educação, a SEE/SP concluiu que havia a urgente necessidade de construir e colocar em prática uma nova Proposta Curricular oficial que direcionasse minimamente a rede educacional paulista. Desta forma, a partir do ano letivo de 2007 a SEE/SP iniciou um movimento de reestruturação curricular, que veio a culminar com a implementação da nova Proposta Curricular para o Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio.

De acordo com a SEE/SP a nova Proposta Curricular foi organizada de forma a definir sistematicamente o que os alunos devem aprender; como aprender; além de sugestões pedagógicas de como os professores devem desenvolver os conteúdos. Assim, para a SEE/SP, o principal “objetivo” de sua nova Política Curricular era de “[...] organizar melhor o sistema educacional de São Paulo.” (SÃO PAULO, 2008, p. 5).

Para a SEE/SP, “a criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), [...] deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, isto foi um passo importante ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente.” (SÃO PAULO, 2008, p. 5). Leia-se “ineficiente” no sentido de não garantir a qualidade educacional esperada, principalmente no processo de ensino-aprendizagem. Conseguiu-se, sim, que mais alunos tivessem acesso e permanência nas escolas públicas, em contrapartida, esse acesso e permanência não foram acompanhados pelo desenvolvimento da qualidade educacional. Por isso, a rede paulista iniciou, a partir de 2008, o processo de reestruturações do seu sistema de ensino, com ênfase na esfera curricular.

Abaixo reproduzimos parte da “carta de apresentação” da Secretária de Educação na época – Maria Helena Guimarães de Castro – sobre a implementação da nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008)¹⁸

Neste ano, colocamos em prática uma nova Proposta Curricular, para atender à necessidade de organização do ensino em todo o Estado. A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém,

modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. HARVEY, D. Do fordismo à acumulação flexível. In HARVEY, D. Condição pósmoderna. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

¹⁸ Proposta apresentada pela então secretária estadual de educação Maria Helena Guimarães de Castro, substituída por Paulo Renato de Souza no governo de José Serra. No atual governo de Geraldo Alckmin assumiu a pasta da Educação Herman Jacobus Cornelis Voorwald.

essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente [...]. (SÃO PAULO, 2008, p. 05).

Para a SEE/SP um dos fortes fatores a pesar na falta de qualidade do seu sistema educacional estava na ausência de um Currículo oficial único e bem definido, no qual estivessem elencados “os conteúdos, as competências, as habilidades, as estratégias metodológicas e o que se espera dos alunos em cada série/ano.” (FINI, 2010, p. 5). Assim, de acordo com Fini a nova Proposta Curricular da SEE/SP foi construída e implementada com o objetivo principal de “[...] atender a necessidade de organização do ensino em todo o Estado [...]” e dessa forma melhorar também a “qualidade da educação” que é oferecida aos alunos. (SÃO PAULO, 2008, p. 5). A referida Proposta faz parte de um plano político que visa à melhoria da qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas e é válida para todo o sistema educacional básico público do Estado de São Paulo.

Maria Inês Fini, coordenadora geral responsável pela implementação da nova Proposta Curricular da SEE/SP, deixa claro que

A Proposta Curricular foi planejada de forma que todos os alunos em idade de escolarização pudessem fazer o mesmo percurso de aprendizagem nas disciplinas básicas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências (Física, Química e Biologia, no Ensino Médio), História (mais Filosofia e Sociologia, no Ensino Médio), Geografia, Língua Estrangeira Moderna (Inglês), Arte e Educação Física. (SÃO PAULO, p. 05).

Assim, a nova Proposta Curricular da SEE/SP foi pensada e implementada num momento em que o sistema escolar necessitava de direcionamentos, já que cada escola/professor vinha implementando seu próprio currículo.

Os indicadores de avaliações estadual (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo - SARESP), nacional (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB) e internacional - (Programme for International Student Assessment - PISA) – atestam que as médias educacionais dos alunos das escolas públicas do Estado de São Paulo são baixíssimas. Por isso, de acordo com a SEE/SP, havia a necessidade urgente e imediata de uma intervenção pedagógica radical, a fim de não se perpetuar a falta de qualidade educacional. Haja vista que, as gerações que pelas escolas passam não podem continuar sendo prejudicadas pela falta de uma “política radical” por parte do Estado

que visasse promover uma educação de qualidade (Caderno do Gestor Vol. I, 2008, p. 30).¹⁹

O desempenho das escolas públicas paulistas tem sido avaliado, desde 2008, pelo Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP, um indicador de qualidade dos anos iniciais (1º ao 5º) e finais (6º ao 9º) do Ensino Fundamental II e da última etapa da educação básica, o Ensino Médio. Na avaliação de qualidade das escolas feita pelo IDESP consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo – SARESP e o “fluxo escolar”, ou seja, a quantidade de alunos aprovados, retidos e evadidos. Desse modo, o principal objetivo do IDESP é de dialogar com a escola, fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, apontando os pontos que precisam ser melhorados e sinalizando sua evolução ano a ano. Cada escola tem uma meta a ser alcançada.

O sistema de metas por escola, de acordo com Oliveira e Libâneo (1998), constitui-se em mais um instrumento de controle da gestão (prática da direção escolar) e pedagógica (prática dos professores), entretanto, para a SEE/SP elas formam um instrumento que visa a melhoria da qualidade do ensino público básico. Tais metas, de acordo com a SEE/SP, foram estabelecidas a partir de critérios objetivos e servem como um guia para que os professores, gestores escolares, pais de alunos e a comunidade acompanhem a evolução das escolas no aprimoramento da qualidade do ensino-aprendizagem. Por meio do IDESP a SEE/SP avalia os índices de aprovação, reprovação e evasão escolares. As unidades que não alcançam suas metas sofrem a perda do bônus, gratificação fornecida aos professores das escolas que alcançam suas metas.

O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) passou por reformulações em 2008 tais como: passou a avaliar habilidades, parâmetro que se assemelha ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); foi construída uma Matriz de Referência para a avaliação dos conteúdos da nova Proposta Curricular, principalmente em Língua Portuguesa e em Matemática, havendo alternância entre um ano e outro para as disciplinas das áreas

¹⁹ www.rededosaber.sp.gov.br/.../CADERNO_GESTOR_FINAL_red.pdf

de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas (Geografia e História).

Em relação à metodologia de aplicação do SARESP, a SEE/SP diz o seguinte:

A avaliação da Educação Básica do Estado de São Paulo, denominada SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, utiliza procedimentos metodológicos formais e científicos cada vez mais aprimorados para coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos ao término das segundas, quartas, sextas e oitavas séries ou, no caso do ensino de nove anos, terceiras, quintas, sétimas e nonas séries do Ensino Fundamental, bem como da terceira série do Ensino Médio. (SÃO PAULO, 2009, p. 07)

Com a preocupação de articular o que está sendo proposto no trabalho, o que está sendo desenvolvido nas escolas (sala de aula) e o que será avaliado, foi elaboradas e adotadas as Matrizes Curriculares de Referências para Avaliações. Assim, a Proposta Curricular está alinhada às “competências e habilidades” que serão avaliadas no SARESP, ou seja, teoricamente, se os professores seguirem e desenvolverem os conteúdos curriculares, os alunos conseguirão alcançar as metas estipuladas no IDESP, pois o SARESP avaliará, nesse sentido, as “competências e habilidades” que estão elencadas nas Matrizes Curriculares de Referências para as Avaliações.

Para a SEE/SP, com a implementação da nova Proposta Curricular, todos os alunos das escolas públicas do Estado de São Paulo terão acesso aos mesmos conteúdos curriculares, pois os professores oficialmente devem trabalhá-los e desenvolverem nos alunos as “competências” e “habilidades” elencadas pelo Estado para cada modalidade/ciclo/ano/série de ensino. Dessa forma, mesmo que o aluno mude de cidade, município, distrito, bairro ou escola, acredita-se que não ficará prejudicado ou fora do “percurso”, já que, em tese, todas as escolas do Estado de São Paulo estarão trabalhando com a Proposta Curricular. Além disso, os materiais de orientações que gestores e professores recebem também são iguais para todo o sistema educacional paulista.

A nova Proposta Curricular fundamentada no desenvolvimento de “habilidades e competências” propõe que a escola e os professores indiquem claramente “o que o aluno vai aprender”, garantindo a todos os alunos equidade e

igualdade de aprendizagem. Busca também dar subsídios aos profissionais que integram a rede de ensino paulista para que se aprimorem. Isto porque um de seus objetivos é desenvolver, por meio da equipe gestora, sobretudo por parte dos coordenadores pedagógicos, a formação continuada dos professores no interior das próprias escolas.

Fini (SÃO PAULO, 2008, p. 5) afirma que “[...] com a elaboração da Proposta Curricular e de todo o material que a integra, é que nossa ação tenha um foco definido. Apostamos na qualidade da educação.” Qualidade esta que há tempos professores, alunos, famílias e sociedade vêm cobrando para que seja desenvolvida por parte das políticas públicas educacionais.

A nova Proposta Curricular está dividida em 5 documentos, nos quais estão definidos os meios e os fins gerais da política curricular. Antes de prosseguir, descrevemos abaixo (de forma sintética) esses documentos, com o propósito de possibilitar melhor entendimento e compreensão sobre a referida Proposta Curricular. Vejamos:

• Documento Básico 01 – A “Proposta Curricular”

Este documento apresenta os princípios, fundamentos e conceitos estruturantes da Proposta Curricular; “A escola que aprende”; “Currículo como espaço de cultura”; “Currículo referido em competências e habilidades”; “Prioridade para a competência leitora e escritora”; “Articulação das competências para aprender” e “Contextualização do Currículo com o mundo do trabalho” (SÃO PAULO, 2010, p. 7). Em resumo, o Currículo da SEE/SP se fundamenta nas “pedagogias do aprender a aprender” de cunho ideológico “construtivista” (DUARTE, 2001; 2003).

O documento apresenta ainda orientações gerais para a “gestão do Currículo na escola”, destinadas aos coordenadores pedagógicos, e orientações para gestão da aprendizagem na sala de aula, voltadas aos professores, além de esclarecer e elencar as quatro áreas curriculares e suas respectivas disciplinas, como mostra a tabela 03 a seguir:

TABELA 03: Proposta Curricular da SEE/SP: suas quatro áreas e respectivas disciplinas

ÁREAS E DISCIPLINAS DA PROPOSTA CURRICULAR DA SEE/SP PARA O ENSINO MÉDIO	
ÁREAS	DISCIPLINAS
Linguagens e Códigos e Suas Tecnologias	Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Ed. Física
Ciências Humanas e Suas Tecnologias	Geografia, História, Filosofia e Sociologia
Ciências da Natureza e Suas Tecnologias	Biologia, Física e Química
Matemática e Suas Tecnologias	Matemática

Estas áreas devem trabalhar de forma articulada, isto é, interdisciplinarmente, com ênfase à competência leitora e escritora.

• **Documento 02 – “Cadernos do Gestor”**

São documentos orientadores para “gestão do Currículo” que são entregues aos Professores Coordenadores das Escolas, Professores Coordenadores da Oficina Pedagógica, Diretores, Supervisores de Ensino e Dirigente Regional de ensino ao longo do ano letivo. Apresenta a organização do trabalho dos especialistas responsáveis pela implementação da Proposta Curricular nas escolas, com cronograma de atividades e a organização de recurso para o trabalho do Diretor, do Professor Coordenador, do Professor Coordenador da Oficina Pedagógica e do Supervisor.

• **Documento 03 – “Cadernos do Professor”**

Propõe atividades docentes para todas as aulas, em todas as séries e disciplinas. Estão organizadas por bimestre com indicação das “competências e habilidades a serem desenvolvidas” nos/pelos alunos, a partir dos conteúdos programáticos. Além da organização metodológica das aulas, traz material complementar a ser utilizado e propostas de avaliações.

• **Documento 04 – “Cadernos dos alunos”**

Apresenta os conteúdos alinhados aos Cadernos dos Professores: exercícios, mapas, tabelas, textos complementares, indicadores bibliográficos, dicas de estudos e revisão.

- **Documento 05 - Produtos e suporte para as ações**

Além dos documentos elencados acima, a SEE/SP dispõe de CDs com textos, imagens e áudio para apoio ao trabalho docente e um “*link*” interativo e informativo com orientações complementares, materiais para serem baixados, espaço aberto para sugestões, críticas e avaliações: “<http://www.saopaulofazescola.sp.gov.br>”.

2.2 Nova Proposta Curricular

Apesar da nova referência curricular da SEE/SP ter por nome “Proposta Curricular”, há, entretanto, pressões para que os professores sigam e desenvolvam essa ‘Proposta’ sem muitos desvios. No caso dos conteúdos programáticos, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento das “habilidades” e “competências” elencadas para cada ano/turma/bimestre, os professores são até mesmo muitas vezes coagidos a não saírem dos conteúdos programáticos, isto porque, de acordo com a SEE/SP, as “habilidades e competências” que estão definidas na Proposta Curricular são as mesmas elencadas nas Matrizes de Referências de avaliação da prova SARESP, que os alunos fazem ao longo da educação básica. Além de a nova Proposta Curricular da SEE/SP estar fundamentada na contextualização do Currículo com a sociedade “contemporânea”, denominada por Fini (SÃO PAULO, 2008, p. 8) como “sociedade do conhecimento”, justifica assim, que demanda, portanto, uma educação correspondente aos elementos que contemplem os desafios contemporâneos.

Desa forma, em virtude do atual contexto mundial que está cada vez mais globalizado, há a imprescindível necessidade de que os alunos adquiram determinados conhecimentos. A Proposta Curricular, nesse sentido, se coloca a favor de uma escola como espaço de cultura e que desenvolva nos alunos o

potencial para garantir um conhecimento mínimo, baseado em “habilidades” e “competências” (PERRENOUD, 1999) necessárias para a compreensão das diversas linguagens, como das artes, da literatura e das ciências, para que assim os alunos vivam melhor em sociedade.

Para alcançar esses objetivos, a nova Proposta Curricular se consolida em cinco princípios fundantes: 1. “a escola que aprende”; 2. O “currículo como espaço de cultura”; 3. As “competências como eixo de aprendizagem”; 4. A “prioridade da competência de leitura e de escrita”; e 5. a “articulação das competências com o mundo do trabalho.” (SEE/SP, 2008, p. 11). Destes cinco princípios, o que se destaca, e que todos os professores devem imprescindivelmente desenvolver em suas disciplinas, de preferência interdisciplinarmente, é a “competência da leitura e escrita”, pois “[...] o Currículo proposto tem por eixo a competência geral de ler e de produzir textos, ou seja, o conjunto de competências e habilidades específicas de compreensão e de reflexão crítica intrinsecamente associado ao trato com o texto escrito. Assim, “[...] O texto é o foco principal do processo de ensino-aprendizagem [...]” (SÃO PAULO, 2010, p. 10 e 24). Neste mesmo sentido, as quatro áreas da Proposta Curricular, e suas respectivas disciplinas, devem desenvolver seus conteúdos e demais atividades tendo como eixo norteador o princípio da “competência leitora e escritora”. Espera-se assim que a educação Média pública paulista alcance os objetivos que foram definidos no artigo 35 da LDBEN (BRASIL, 1996), com qualidade.

Enfim, a Proposta Curricular como medida política paradigmática para as escolas públicas do Estado de São Paulo, segundo a SEE/SP, busca corroborar com a organização, desenvolvimento e gestão pedagógica das aulas dos professores. Apresenta, por isso, orientações metodológicas e sugestões de como os professores podem desenvolver suas aulas. Embora os professores tenham autonomia para efetuarem as devidas adequações, em caso de necessidade, há, todavia, por parte das orientações da SEE/SP, certa convicção de que as orientações curriculares são as mais adequadas, e, portanto, é imprescindível que sejam seguidas para se alcançar expressivamente os resultados desejados, principalmente no SARESP.

2.3 Currículo com base no desenvolvimento de “competências e habilidades”

Expor de forma breve o que se entende por ensino com base no desenvolvimento de competências e habilidades é nosso objetivo neste tópico. Competência e habilidade são dois conceitos que estão relacionados. De acordo com o dicionário de significados online:

A habilidade é conseguir pôr em prática as teorias e conceitos mentais que foram adquiridos, enquanto a competência é mais ampla e consiste na junção e coordenação de conhecimentos, atitudes e habilidades.” **“Competência é o substantivo feminino com origem no termo em latim *competere* que significa uma aptidão para cumprir alguma tarefa ou função. [...] pode indicar aptidão, conhecimento ou capacidade em alguma área específica. Ex: *Nas suas viagens pelo mundo ele adquiriu várias competências linguísticas.*”²⁰ (Grifos no original)**

O Currículo com base no desenvolvimento de competências é a forma que a “pedagogia das competências” (DUARTE, 2001) se institucionaliza na escola. Seu fundamento está na redefinição do sentido dos conteúdos de ensino, com vista a atribuir sentido mais prático aos saberes escolares que devem ser ensinados pelos professores e aprendidos pelos alunos. Assim, os professores devem centrar suas práticas no desenvolvimento de competências e habilidades.

Para Guiomar Namó de Mello

Competência é a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação. [...]. A capacidade de tomar decisões e a experiência estão estreitamente relacionadas na operação de uma competência. Tomar uma decisão, muitas vezes, implica certo grau de improvisação, mas uma improvisação orientada pela experiência. Não é por outro motivo que um piloto treina centenas de horas de voo antes de ser considerado apto a comandar um Boeing. É essa experiência que dá ao piloto condições de tomar uma decisão pertinente. Em resumo: a competência só pode ser constituída na prática. Não é só o saber, mas o saber fazer. Aprende-se fazendo, numa situação que requeira esse fazer determinado. Esse princípio é crucial para a educação. **Se quisermos desenvolver competências em nossos alunos, teremos de ir além do ensino para memorização de conceitos abstratos e fora de contexto. É preciso que eles aprendam para**

²⁰ <http://www.significados.com.br/competencia/> - Acesso em 20/11/2013.

que serve o conhecimento, quando e como aplicá-lo. Isso é competência.²¹ (Grifos nosso)

Para a SEE/SP (2011, p. 12), “Competências, nesse sentido, caracterizam modos de ser, de raciocinar e de interagir, que podem ser apreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, de tarefas ou de atividades.” Uma das justificativas que a SEE/SP usa para enfatizar o desenvolvimento de competências é que deve haver urgentemente **“a transição da cultura do ensino para a da aprendizagem”**, (grifos nosso) onde o foco deve ser no que o aluno realmente vai aprender, neste sentido, o importante não é a figura do professor e o excesso de conteúdos, mas a aprendizagem real do aluno. Por isso, para a SEE/SP, “Pensar o currículo hoje é viver uma transição na qual, como em toda transição, traços do velho e do novo se mesclam nas práticas cotidianas. É comum que o professor, ao formular seu plano de trabalho, indique o que vai ensinar, e não o que o aluno vai aprender.” Desse modo, a SEE/SP (2011, p. 12), justifica esse princípio curricular apontando que “Um currículo que promove competências tem o compromisso de articular as disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos.”, assim, “um currículo referenciado em competências supõe que se aceite o desafio de promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articuladamente às competências e habilidades do aluno.” Neste sentido Habilidade indica a qualidade de uma pessoa ser hábil para fazer/realizar alguma coisa com determinado nível de destreza. Competência, por sua vez, é o processo de “saber-fazer”.

Outro argumento utilizado pela SEE/SP é que a partir de um Currículo que busca desenvolver “competências” e “habilidades” é possível verificar, por meio de avaliações afins, quais os níveis de aprendizagens dos alunos, ou seja, as competências teóricas adquiridas ao longo do processo educacional.

2.4 Participação Docente na Construção da Nova Proposta Curricular.

Descrever como foi construída e implementada a principal política curricular do Estado de São Paulo é para o que se volta este tópico. Buscamos expor o que

²¹ http://novaescola.abril.com.br/ed/160_mar03/html/com_palavra.htm - Acesso em 20/11/2013.

está registrado nos documentos oficiais da SEE/SP e as opiniões de pesquisadores e especialistas em educação sobre a questão.

De acordo com a SEE/SP (SÃO PAULO, 2008, p. 5) “[...] apesar de o currículo ter sido apresentado e discutido em toda a rede, ele está em constante evolução e aperfeiçoamento.” A SEE/SP procura justificar que houve participação e discussão na formulação da Proposta Curricular com toda a rede, mas, como veremos, de acordo com os professores, esta suposta discussão não aconteceu efetivamente e os métodos de discussão colocados em prática não cobriram um número significativo de docentes. Ao contrário, houve pouco e curto espaço para discussões que abarcassem um número maior de participantes, principalmente da classe docente. Esta baixa participação dos docentes gerou e tem perpetuado alguns problemas estruturais na Proposta Curricular, dentre os quais os principais são as desconexões dos conteúdos e, conseqüentemente, das disciplinas e áreas curriculares. Outro problema grave diz respeito à aceitação da Proposta Curricular. Nas análises dos Grupos Focais com os professores das diferentes áreas e nas entrevistas semiestruturadas com os professores da área de Ciências Humanas, veremos que a pouca participação dos professores fez com que o Currículo fosse implementado com alguns problemas clássicos, como por exemplo: as desconexões (falta da interdisciplinaridade) dos conteúdos, erros em mapas, repetição de conteúdos, conteúdos descontextualizados, além de outros problemas. Muitos destes problemas poderiam ter sido evitados, isto de acordo com os professores, caso tivessem sido consultados de forma ampla e efetivamente, por isso muitos professores ainda a entendem apenas como “mais um apoio” didático e não como um Currículo oficial.

Em 2009 foi realizado e divulgado um estudo crítico²² sobre a nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Tal estudo foi desenvolvido por três importantes sindicatos do magistério paulista: Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP); Sindicato de Supervisores do Magistério do Estado de São Paulo (APASE) e o Centro do Professorado Paulista (CPP). O estudo revelou a opinião de seis professores doutores de prestigiadas universidades do Brasil - Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas

²² Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Uma Análise Crítica (2009). Disponível em http://www.sindicatoapase.org.br/userfiles/file/2009/fevereiro/boletim_uma_analise_critica.pdf

(UNICAMP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade Católica de Santos (UCS) - sobre a construção e implementação da referida proposta curricular. Vejamos, abaixo, algumas conclusões do estudo.

Cinco dos seis professores doutores consultados concordam que faltou maior participação dos professores nas discussões e elaboração da Proposta Curricular. Há consenso também quanto ao fato de que os organizadores da proposta Curricular do Estado de São Paulo eximiram a participação efetiva dos professores no processo de sua construção. Os professores, as equipes técnicas das Oficinas Pedagógicas e as equipes gestoras das escolas cumpriram apenas a função de colocar em prática e gerir o que já havia sido “planejado verticalmente”. Assim, para Selma Garrido Pimenta, doutora em Educação e pró-reitora de Graduação da Universidade de São Paulo (USP), a implantação da proposta “[...] está fadada ao fracasso por ser meramente burocrática”, pois “[...] não dialoga com os professores e os dirigentes, responsáveis diretos pelo currículo vivo no cotidiano escolar” (APASE, 2009, p. 15).

Na opinião de Mara Regina Martins Jacomeli, doutora em Educação e professora da Faculdade de Educação da Unicamp, as políticas em educação adotadas no Brasil, inclusive em São Paulo, seguem as “[...] diretrizes das políticas educacionais, sob a égide do neoliberalismo e do discurso de globalização da sociedade capitalista, ditadas por organismos multilaterais como Banco Mundial, FMI e Unesco” (APASE, 2009, p. 14). Os organizadores das políticas públicas curriculares não levam em conta, geralmente, as especificidades locais das escolas, visando apenas o todo, padronizando os objetivos educacionais em contextos extremamente diversos – sendo este apenas um dos muitos problemas de uma Proposta Curricular paradigmática.

José Claudinei Lombardi, também doutor em Educação e docente da Faculdade de Educação da Unicamp, analisou a reforma curricular do estado sob dois aspectos: a forma e o conteúdo. Em sua visão, ela surgiu por “[...] mecanismos e processos de pseudoconsultas, insuficientes para escamotear o caráter autoritário de sua elaboração”. Quanto ao conteúdo, segundo ele, a proposta “[...] é precariamente ancorada na literatura disponível e coloca o gestor num papel meramente fiscalizador”. O educador critica ainda a “[...] concepção educacional calcada numa perspectiva neoliberal, privatista e mercadológica” (APASE, 2009, p.

14), ou seja, uma educação que dá muita ênfase à preparação para o mundo do trabalho e pouca ênfase para o desenvolvimento reflexivo crítico do “cotidiano” alienante dos indivíduos (HELLER, 1975). Desse jeito, cria-se ainda mais distanciamentos da realidade dos educandos pelos próprios objetivos curriculares que, numa perspectiva de “educação libertadora”, deveriam atuar inversamente ao processo de mistificação da realidade (FREIRE, 1996).

Mas, não podemos esquecer, como já foi comentado acima, que a Proposta Curricular foi implementada num contexto neoliberal de educação, ou seja, na sociedade marcada pela revolução tecnológico-científica e, como dizem Libâneo e Oliveira (1998), na “centralidade” do processo do conhecimento, principalmente da educação de base pública que é oferecida à classe pobre. Não que os autores citados entendam que a Proposta Curricular é neoliberal apenas pelo fato de ter sido construída e nascida no contexto de implementação de políticas públicas neoliberais, mas porque seguem e cumprem com as necessidades econômicas do mercado capitalista.

Ainda de acordo com Libâneo e Oliveira (1998, p. 602) a centralidade das tomadas de decisões sobre as políticas educacionais

[...] se dá porque educação e conhecimento passam a ser do ponto de vista do capitalismo globalizado, força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico. São, portanto, bens econômicos necessários à transformação da produção, ao aumento do potencial científico e tecnológico e ao aumento do lucro e do poder de competição num mercado concorrencial que se quer livre e globalizado pelos defensores do neoliberalismo. Torna-se clara, portanto, a conexão estabelecida entre educação/conhecimento e desenvolvimento/desempenho econômico. A educação é, portanto, um problema econômico na visão neoliberal, já que é o elemento central desse novo padrão de desenvolvimento.

Assim, a educação para a promoção intelectual crítica, de formação política cidadã para a participação dos sujeitos nas tomadas de decisões dos rumos de suas vidas é relegada para satisfazer as necessidades específicas do modelo econômico dominante, mantendo e reproduzindo assim a ideologia dominante, alienante e excludente.

A professora doutora do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade São Paulo - FEUSP, Maria Izabel de Almeida, diz que as “[...] reformas curriculares impostas autoritariamente não se enraízam e caem no esquecimento assim que os dirigentes de plantão saem de cena” (APASE, 2009, p. 15), portanto, acredita que a Proposta Curricular não se enraizará, mas pode em breve cair no esquecimento, posto que foi construída verticalmente e “lançada de cima para baixo”, como apontaram os professores entrevistados.

O professor da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Luiz Bezerra Neto, doutor em Educação, afirma que na Proposta Curricular do Estado de São Paulo “[...] o professor perde a centralidade, pois não tem o que ensinar, dado que todo o conhecimento deve partir do que o aluno já sabe.” (APASE, 2009, p. 16). Para ele a proposta do governo paulista “[...] conduz a um imobilismo pela difusão da crença de que tudo está dado e acabado, ofuscando a ideia da possibilidade de transformação social.” (APASE, 2009, p. 16). Os conteúdos curriculares chegam pré-determinados e os professores precisam apenas aplicá-los.

A professora Nereide Saviani, doutora em Educação da Universidade Católica de Santos ressalta que a concepção de um Currículo é uma “[...]construção social sempre conflituosa e negociada” (APASE, 2009, p. 16) que acontece na relação entre gestores, professores e alunos. Ela entende que mesmo que os professores e alunos aceitem as novas normas curriculares, é preciso igualdade de condições na negociação e gestão da mesma ou tenderá ao fracasso. Evidentemente a nova organização curricular da SEE/SP, inclusive com proposição de aulas pré-prontas e sugestões pedagógicas para os professores, não estão fora das necessidades capitalistas do contexto histórico contemporâneo, pois, como salientam Apple (1986); Sacristán (1998); Garcia e Moreira (2003); Moreira e Silva (2005); e Silva (2007) os elementos organizativos e constitutivos do Currículo são uma seleção da cultura, dependente historicamente dos embates das forças dominantes de cada contexto e dos valores que historicamente se foram perfilando.

Silva (1990, p. 60) sintetiza que “[...] o processo de criação, seleção, organização e distribuição de conhecimento está estreitamente relacionado com os processos sociais mais amplos de acumulação e legitimação da sociedade capitalista”. Portanto, traz em seus planos, objetivos e metas as ideologias do poder

“hegemônico”²³ (GRAMSCI, 1982). Dessa forma, de acordo ainda com Silva, “aquilo que é definido como sendo conhecimento escolar [Currículo] constitui uma seleção particular e arbitrária de um universo mais amplo de possibilidades” (1990, p. 61, grifos nosso).

Althusser (1998) nos leva ao entendimento de que o Currículo e as demais ações pedagógicas dentro da escola cumprem efetivamente objetivos específicos de um “aparelho ideológico de Estado” controlador, pois contribui para reproduzir e legitimar determinadas formas de dominação e exclusão, buscando alcançar objetivos que não estão explícitos, mas implícitos nas entrelinhas das ações curriculares, e que podem estar relacionados às necessidades de certos atores (corporações) capitalistas.

Contudo, o Currículo escolar pode e deve “vir a ser” um instrumento de humanização (SAVIANI, 2011). É necessário acreditarmos que por meio da “filosofia da práxis”²⁴ pedagógica, o Currículo escolar possa atuar como um meio eficaz de despertar e “libertação” da “alienação” promovida pela ideologia dominante (FREIRE, 1996). Veremos mais adiante que por meio do “ensino crítico”, como propõe a “Pedagogia Histórico-Crítica”, há a possibilidade de construção de Currículos críticos e, a partir destes, desenvolver uma educação crítico-humanística desmistificadora da realidade dominante.

Os professores, ao serem questionados sobre suas participações na gestação, construção e implementação da nova Proposta Curricular da SEE/SP apontaram o seguinte:

²³ “Hegemonia” neste estudo se baseia nas teses de Antônio Gramsci (1891 - 1937), é a prática política da classe dominante, no seio das sociedades capitalistas avançadas, visando suscitar o consentimento dos dominados, por meio da elaboração de uma função ideológica particular que visa à constituição de um interesse geral. É o exercício não coercitivo do domínio e da dominação de classe, nomeadamente pela hegemonia ideológica.

²⁴ Para Nicola Badaloni (2012) o termo “filosofia da práxis”, do qual fala Gramsci é uma concepção que ele assimila como unidade entre teoria e prática. É a afirmação de uma unidade entre teoria e prática. “Para a filosofia da práxis, o ser não pode ser separado do pensamento, o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto; se essa separação for feita, cai-se numa das muitas formas de religião ou na abstração sem sentido”. Badaloni diz ainda que desta forma a filosofia da práxis é, portanto para Gramsci, “construção de vontades coletivas correspondentes às necessidades que emergem das forças produtivas objetivadas ou em processo de objetivação, bem como da contradição entre estas forças e o grau de cultura e de civilização expresso pelas relações sociais.” Desse modo, acreditamos que indubitavelmente a “filosofia da práxis” curricular deve favorecer o desenvolvimento de uma educação (ensino-aprendizagem) desmistificadora da realidade alienante. <http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=642> (www.gramsci.org) – acessado em 17/11/2012. Na filosofia marxista, “práxis” é uma “palavra grega usada para designar uma relação dialética entre o homem e a natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo. A filosofia da práxis se caracteriza por considerar como problemas centrais para o homem os problemas práticos de sua existência concreta: “Toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que dirigem a teoria para o misticismo encontram sua solução na práxis humana e na compreensão dessa práxis (Marx, Oitava tese sobre Feuerbach).” (HILTON; DANILO, 2001, p. 155).

Professora R. de Matemática: Eu entendo assim, não houve participação dos professores na discussão. Por exemplo, a nossa Assistente Técnico Pedagógico que tinha aqui, que era da Diretoria de Ensino [...] Então, ela participou da Elaboração, ela foi a São Paulo, ela deu a discussão, ela ficou lá... então ela se sentiu, tanto até que o ano passado eu fiz dois cursos que a Diretoria ofereceu pra gente começar a trabalhar, até dentro da proposta de Matemática aconteceu, mas num número limitado de professores e fora do horário, era à noite. Eu fiz três módulos que a Diretoria ofereceu, mas ela levou e com certeza, a experiência dela e a participação dela, representando os professores da nossa Diretoria, e deu o que a gente recebe.

*Professora S. de Língua Portuguesa e Inglesa: [...] **Não teve nenhuma reunião em Diretoria de Ensino pra que a gente pudesse conversar sobre isso, não teve nada aqui na escola que, falasse de fato sobre como deveríamos encaminhar as sugestões.** A partir do Currículo, de que forma poderíamos contribuir. Então, foi um ensaio, lá na hora de chegar “olha gente, tem um recado aqui, fixado no mural, entrem lá e respondam essa pesquisa”.*

Leandro: Essa falta de participação dos professores, de uma forma mais ampla, vocês acham que interferiu em que no Currículo?

*Professora R. de Matemática: De **ele ser real, de ser próximo da aplicação do aluno**, por exemplo, se pudesse opinar, eu cortaria cinquenta por cento do conteúdo de Matemática, até dos PCN's eu cortaria. [...] ele ainda amarra, ele ainda traz muitas coisas, para mim, a meu ver, que ainda estão fora do dia a dia, [...]”*

Para os professores, a partir do momento que a SEE/SP “[...] centralizou as decisões da classe docente em apenas representantes por escola, estes representantes não tiveram condições de discutir de forma ampla na escola a questão”. Esse discurso demonstra que a construção e implementação da nova Proposta Curricular, aconteceu muito de repente, isto é, em um curto espaço de tempo. Dessa forma, para os professores, apesar de algumas discussões que foram organizados pela SEE/SP, como por exemplo, o “Ensino Médio em Rede”, e os “professores representantes por escola para discutirem em Horários de Trabalhos Pedagógicos Coletivos (HTPC's) as propostas pedagógicas da SEESP”, ninguém sabia que isso era uma ação de construção de um Currículo oficial. O movimento de consulta e sugestões abertos on-line para o quadro do magistério paulista não foi suficiente para gerar discussões aprofundadas e reflexivas sobre a temática.

O tempo foi um fator determinante para que as discussões não acontecessem de forma ampla e efetiva, haja vista que aconteceu tudo muito rapidamente, entre “2007 e início de 2008”: discussões, consultas, construção e implementação da nova Proposta Curricular da SEE/SP.

Para a Professora V. de História:

*[...] quando veio esse material, [...], a questão de conteúdo, ela fica específica né, pra cada sala e tudo mais, só que, o fato, de uma certa maneira, aquele conteúdo ali ele é exigido, mas **não havia assim cobrança tão forte, havia uma liberdade do professor em trabalhar temas que estavam pertinentes à realidade do aluno**, e isso tornava interessante a matéria. **Hoje os sistemas estão fechados**, e aí **você também tem que se virar, assim, de ponta cabeça pra trabalhar com o conteúdo e tentar trazer isso de uma forma que fique de uma forma significativa**, aí sim, vai a criatividade do professor, vai os recursos que ele possa utilizar, multimídia né, o empenho dele também conta né, é lógico, a resposta dos alunos.*

A partir do discurso da professora V. é possível interpretar e inferir que os professores foram “assujeitados” às novas normas curriculares. Observamos isso principalmente nas frases que destacamos em negrito. Alguns termos empregados levam-nos a compreender que há certa decepção dos docentes em relação ao novo projeto curricular da SEE/SP, sobretudo porque, de acordo com os professores, a nova Proposta Curricular cerceia a “[...] liberdade do professor em trabalhar [...]”. Nas palavras da professora V. de História “[...] os sistemas estão fechados [...]”.

Na parte final destacada em negrito do discurso acima, quando a professora V. diz que depende da “criatividade do professor” fazer com que os conteúdos tomem formas “significativas”, isso, de forma implícita (“não dito”), está manifestando que há certa passividade nos conteúdos e nas propostas de ensino-aprendizagem.

Há discursos que soaram resistentemente e de forma depreciativa, como no que destacamos a seguir, da Professora N. de Geografia:

*[...] os professores precisam entender que **esse Currículo que tá aí, ele é apenas mais um**. É o meu modo de ver. Não levo, não fico presa a ele assim. Eu acho que ele é **mais um apoio**, mas, de forma alguma eu me sinto amarrada. [...] não me sinto assim engessada, como alguns colegas falam. **Eu pego o que é de melhor***

que tem lá e o que não serve deixa a data e vamos tentando assim, essa é a nossa realidade.

Ao nos determos neste discurso, particularmente em alguns termos proferidos, compreendemos que há grande resistência ao que propõe as recomendações curriculares da SEE/SP. Essa forma de resistência não é incomum, pois quando a professora diz que faz modificações nos conteúdos e objetivos curriculares está, de certa forma, manifestando resistências e descontentamento em relação às orientações verticalizadas, por isso aponta o Currículo apenas como “mais um”, “é mais um apoio”.

Os professores demonstram que as “modificações” são importantes e necessárias para beneficiar o trabalho pedagógico, isto é, “[...] o ritmo da aprendizagem e tempo da aprendizagem dos alunos”, e, para corrigir certas incoerências no que se pede, pois a escola não tem a estrutura para desenvolver as “situações de aprendizagem”. Como relata a professora N. de Geografia: “Em Geografia tem algumas atividades assim que não dá pra fazer, principalmente em sala de aula. Outras, eu sinto assim uma necessidade muito grande, mas aí eu precisaria ter um laboratório. [...]”. Mas, “[...] tem coisas assim, que precisa usar fogo, que precisa de material que é perigoso pra lidar numa sala de aula com quarenta alunos e eles não falam pra você levar pra um laboratório [...]”. Nesse sentido, para os docentes, as orientações curriculares parecem não levar em conta alguns importantes detalhes, inclusive os relacionados às condições estruturais da escola/sala de aula.

A professora N. aponta que a Proposta Curricular propõe “situações de aprendizagem” que não são possíveis desenvolver da forma como estão postas, o que gera certo constrangimento para os professores, uma vez que os alunos pedem para os professores desenvolverem as atividades que estão materializadas em seus “cadernos” (apostilas). N. elenca que “[...] tem que fazer ali, com aluno em sala de aula [...]” certas experiências, mas não é possível já que a escola não tem espaços adequados como, por exemplo, laboratórios adequados. Por isso o professor se sente constrangido e até se pergunta sobre de quem é a responsabilidade desse problema, e lamenta: “[...] não sei se é uma deficiência minha ou se é do Currículo da forma que está [...]”.

Muitos professores entendem que a Proposta Curricular os limita e até mesmo tira a “liberdade” que tinham para lecionar. Isso por conta das orientações e direcionamentos que recebem para desenvolvimento dos conteúdos, das habilidades e competências que “devem” ser desenvolvidas a partir dos objetivos de cada disciplina/área. Vejamos o discurso da Professora R. de Matemática:

[...] todos esses anos que eu acompanho a educação, faço parte desse contexto, [...] cada um tinha a liberdade de trabalhar o que quisesse, [...] acho que a gente tem que ter um novo olhar, esse Currículo, ele ainda amarra, ele ainda traz muitas coisas, para mim, ao meu ver, que ainda estão fora do dia a dia, mas também sem um Currículo acho que cada vez ficaria mais perdida, e aí fica cada um fazendo o que acha que é o melhor.

Neste discurso, a Proposta Curricular ora apresenta vantagens, pois é uma “referência curricular”, ora é percebida como uma “amarra” ao trabalho pedagógico, visto que entendem [os professores] que limita e até tira a “autonomia” docente.

A professora R., por outro lado, fala também que é necessário ter um “novo olhar” em relação ao “Currículo”, pois “sem um Currículo, acho que cada vez ficaria mais perdida, e aí fica cada um fazendo o que acha que é o melhor.” Entende-se que para a professora não é bom que não tenha uma regulamentação curricular, pois, caso contrário, os professores ficariam “perdidos” e cada um continuaria “fazendo o que bem entendesse”.

A partir de frases e termos utilizados é possível observar que há dois pontos fortes a serem considerados: o primeiro é que todos concordam que a Proposta Curricular auxilia o trabalho dos professores como um “ponto de partida”, “norteando” os caminhos que cada área e disciplina devem seguir e as “habilidades e competências” que devem buscar desenvolver com os alunos; o segundo ponto diz respeito à percepção dos professores de que os “Cadernos de Apoio”, tanto os do professor quanto os do aluno, os deixam insatisfeitos em função de suas “limitações”, “falhas” e “propostas de ensino-aprendizagem”.

Notam-se certas discrepâncias nos discursos dos professores, pois parte concorda que a Proposta Curricular é apenas “mais um apoio”, enquanto outros acreditam que o documento hoje é a principal referência curricular e que deve ser desenvolvido em sala de aula, ainda que seja necessário fazer “modificações”,

“adaptações” e “alterações” afins. Além das divergências quanto à importância da proposta, observamos contradição também na ênfase dada à centralização da figura e papel do professor como aquele que “deve fazer o Currículo ser eficaz”.

Nos capítulos V e VI desenvolvemos análises mais aprofundadas sobre os discursos dos professores.

2.5 Objetivos da nova Proposta Curricular na visão dos Professores

Durante o desenvolvimento das reuniões de Grupos Focais buscamos saber dos professores o que pensavam em relação aos objetivos da nova Proposta Curricular. Para isso efetuamos uma série de perguntas e obtivemos respostas interessantes às seguintes questões formuladas: Na opinião de vocês, quais são os principais objetivos a Proposta Curricular hoje, para o Ensino Médio [...] Quais são os principais objetivos? 1. Formar o aluno para o Ensino Superior, para fazer o vestibular, Enem; 2. Formar o aluno para o mundo do trabalho ou 3. Formar o aluno para o exercício da cidadania, para vida?”

Todos: Nada..... Seria n-a-d-a.....risos...

Professor V. de Matemática e Física: Bem, na verdade, em Química, Biologia, pelo que eu já andei dando uma observada, e Física mesmo, Biologia está mais para a vida deles, para o cotidiano, [...] acho que é para o dia a dia deles, mesmo porque o conteúdo já tem essa cara. [...] Então muita coisa que nesse Currículo..., tem muita coisa que está oculta, os conteúdos, é preparando para a vida sim, eu não acho que é preparado para o Enem não. [...] se você for ver Física e Química, elas são, assim, muito práticas no seu dia a dia, tipo, te ensinar a fazer arroz, uma coisa assim meio, a grosso modo, se você vai fazer arroz, fazer café, quais são as coisas que vão ali, quais são as quantidades de produtos.... pausa.... educação utilitarista

Professor T. de Matemática e Física: Eu também acho que é para preparar o aluno para a cidadania, tanto em dimensões numéricas, de coisas como se o aluno passar forma de Enem, a regra da escola mesmo é trazer o de fora da escola para dentro da escola e trabalhar o senso comum. E fragmentar o senso comum para ter certeza de ver que há Ciência na sua casa, há Ciência no seu bairro, há conhecimento do que ele traz de casa, que ele é detentor de um conhecimento maior, como a R. falou. A ideia dele é mesmo preparar o aluno para o exercício da cidadania mesmo. Saber que tudo foi produzido de Ciência até hoje é pensando no

cotidiano das pessoas, no bem-estar das pessoas, no sentido realmente de formar a mente do cidadão. [...] A finalidade é justamente trabalhar o senso comum, [...] acho que acaba pegando o aluno no seu dia a dia. E você acaba, por exemplo, facilmente, você acaba reproduzindo o que há tantos anos atrás reproduz.

Professora R. de Matemática: Eu. estou aqui comentando com a S. Mas eu tô relembrando minhas experiências. Eu penso assim, um bom Currículo, ele deveria preparar para tudo, passar no vestibular deve ser uma consequência, preparar para a cidadania, mais do nosso dia a dia, e para o mercado de trabalho também, à medida que agora o mercado de trabalho tem uma seleção mais ampla, pensar no mercado de trabalho do meu aluno de dezessete anos, no comércio ou numa empresa, eu acho que a gente tá dando o básico. Eu sempre comento com eles “olha, precisa saber as quatro operações, precisa porcentagem para saber se o seu salário está certo, todo”, então acho que pensando desse modo, num todo. E eu não me sinto apta para avaliar esse Currículo ainda, porque é a primeira experiência que eu tenho com a oitava série e o primeiro colegial com o mesmo material. O que eu vi, do material do primeiro ano é que ele já imagina que você conseguiu dar conta do fundamental, então ele já tem questões mais aprofundadas, mais práticas, mais aplicadas. Mas, eu não consigo fazer. Então eu penso que, assim, deveria ser assim mesmo, uma constância mesmo, pegar todas as questões, já que não tem nenhuma das anteriores, então eu teria que fazer todas.

Professora S. de Língua Portuguesa e Inglesa: Em princípio o nosso Currículo propunha trabalhar com os alunos para que eles estejam preparados para o mercado de trabalho. Nos cursos, temas norteadores nossos é isso, mas na prática eu não sei, eu tenho minhas dúvidas, ultimamente eu penso sobre isso. [...] Não fica claro no Currículo, porque eu ainda vejo muito de conteudismo. Por mais que eles falem em habilidades e competências. Aparecem conteúdos que não estão atrelados a essas habilidades e competências e aí imagino que esses conteúdos, eles estão a serviço de um vestibular que vai surgir, mas em tese, as famílias de conteúdos eu tenho que desenvolver as habilidades que são exigidas no mercado de trabalho e que poderiam cair em vestibular. Mas eu ainda acho que pelo menos o de Português, ele vem muito confuso sabe, as coisas não estão associadas como deveriam e também não acredito que a seleção de alguns conteúdos sejam adequadas para esse momento. [...] Está confuso ainda, porque não está claro. [...] Então, quer dizer, eu vejo que esse material, aí eu fico me perguntando, em que ponto esse material, eu estou formando aqueles adultos para a cidadania, para o mercado de trabalho? Sinceramente essas perguntas eu não sei responder. Não sei.

Professor V. de Matemática e Física: [...] eu acho que dentro da minha área, mesmo na Física, na Química, eles jogam um pouco disso, é no seu dia a dia, no seu cotidiano, no seu mundo como cidadão. Até o papel do..... porque tem uma parte que trata muito prática, tanto do Ecossistêmico e tudo mais. [...] Porque, na

área de História, que eu observo assim, que mesmo esses textos que vêm de apoio aqui, que a gente começou a analisar, poucos vêm, para a gente poder trazer para a realidade, aí sim, cabe quem? É o professor, é a visão do mundo do professor, que vai influenciar a aula. Porque aqui, o que tem é conteúdo, conteúdo, conteúdo, conteúdo, conteúdo, conteúdo, e não percebo, nesses textos que foram selecionados, eles são, no meu ver, pobres no sentido de inserir o indivíduo como ser histórico, como ser pertencente a um tempo que ele é produto de mudanças. [...]

Conjuntamente e de forma até irônica os professores, responderam que o Currículo, não deixa explícito o tipo de formação que deve ser priorizada para os alunos, ao alegarem que a prioridade é para “nada”, isto é, para nenhuma das alternativas apresentadas: 1. preparar o aluno para o Ensino Superior, para fazer o vestibular, o Enem; 2. preparar o aluno para o mundo do trabalho ou 3. preparar o aluno para o exercício da cidadania, para a vida?

Os discursos apontaram que há certa confusão na organização curricular. Para a professora S. de Língua Portuguesa e Inglesa “Não fica claro no Currículo, porque eu ainda vejo muito de conteudismo [...]”. A professora V. de História, na mesma linha de pensamento, alega que “[...] o que tem é conteúdo, conteúdo, conteúdo, conteúdo, conteúdo, conteúdo, e não percebo, nesses textos que foram selecionados, eles são, no meu ver, pobres no sentido de inserir o indivíduo como ser histórico, como ser pertencente a um tempo, que ele é produto de mudanças. [...]”.

A professora P. de Língua Inglesa considera que é muito confuso, para ela, definir quais são os objetivos curriculares, pois o próprio Currículo se perde em seus objetivos. Apontou ainda problemas estruturais como, por exemplo, a questão da organização dos conteúdos de Língua Inglesa na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que entende ser confusa. A professora P. de Inglês admite que “não sabe” qual o tipo de formação curricular a ser desenvolvida com seus alunos, pois o próprio Currículo não deixa claro e se confunde ao longo do percurso.

Por outro lado, houve professores que apontaram que o Currículo direciona a formação do aluno para o seu “cotidiano” ou para a “vida”, para uma educação cidadã, mas de cunho “utilitarista”, principalmente ao trazer questões do “senso comum” para que sejam trabalhadas em sala de aula.

De acordo com o Professor V. de Matemática e Física: “[...] em Química, Biologia, pelo que eu já andei dando uma observada, e Física mesmo, Biologia está

mais para a vida deles, para o cotidiano, [...]”. Afirma ainda que “[...] não acredito que seja para o Enem ou para algum curso, acho que é para o dia a dia deles, mesmo porque o conteúdo já tem essa cara.” Aponta também que: “[...] Física e Química, elas são, assim, muito práticas no seu dia a dia, tipo, te ensinar a fazer arroz, uma coisa assim meio, a grosso modo, se você vai fazer arroz, fazer café, quais são as coisas que vão ali, quais são as quantidades de produtos... (educação utilitarista)”.

O professor T. de Matemática e Física acredita que: “[...] A ideia dele é mesmo preparar o aluno para o exercício da cidadania mesmo. Saber que tudo foi produzido de Ciência até hoje é pensando no cotidiano das pessoas, no bem-estar das pessoas, no sentido realmente de formar a mente do cidadão. [...]”. Compreendemos, pelos discursos dos professores da área de Ciências Exatas, que os conteúdos estão relacionados ao “cotidiano” e a “vida” dos alunos. De certa forma, são conteúdos para a vida prática. Entretanto, como apontou o professor, acaba sendo uma “educação utilitarista” que não tem um fim crítico.

Para a professora R. de Matemática o Currículo “deveria preparar para tudo”, isto é, para as três alternativas de respostas formuladas, enquanto na percepção da professora S. de Língua Portuguesa e Inglesa “Em princípio o nosso Currículo propunha trabalhar com os alunos para que eles estejam preparados para o mercado de trabalho. Nos cursos, temas norteadores nossos é isso, mas na prática eu não sei, eu tenho minhas dúvidas, [...]”, pois “Não fica claro no Currículo, porque eu ainda vejo muito de conteudismo.” Apesar de o Currículo definir que seja trabalhado com “habilidades e competências”, o que sobressai é o excesso de conteúdos e a falta de clareza nos seus objetivos. “Está confuso ainda, porque não está claro.”

Por meio dos discursos dos professores podemos compreender que a Proposta Curricular se mostra confusa em relação aos seus objetivos e fins. Há os professores que apontam que este está direcionado principalmente para a vida cidadã (“utilitarista”), isto é, uma educação cidadã de adequação ao senso comum cotidiano. Sem aprofundamento reflexivo e crítico, são, portanto, “[...] pobres no sentido de inserir o indivíduo como ser histórico, como ser pertencente a um tempo que ele é produto de mudanças. [...]” (Professora V. de História). Nesse sentido o Currículo não proporciona aos alunos uma educação para “formação integral” para a

vida cidadã crítica, de forma que também tenham competências para enfrentar o mundo do trabalho e os processos seletivos que enfrentarão ao longo da vida, principalmente aqueles que pretendem cursar o ensino superior.

É perceptível em tais que há uma grande falta de harmonia entre o que propõe a SEE/SP com a nova Proposta Curricular (Currículo) e o que se pede nos cadernos dos professores e alunos. Como relataram os professores, há extremo excesso de conteúdos em um Currículo que está baseado em “competências e habilidades”, o que é paradoxal. Não se está aqui negando importância aos conteúdos, mas o excesso de informação não significa que o aluno construiu e desenvolveu conhecimentos.

Todo educador sabe que um Currículo deve proporcionar aos alunos acesso a determinadas formas de conhecimento que os levem a “sair da zona de conforto” e a “crescer cognitivamente”, e a partir daí ir se aprofundando em novos conhecimentos (“competências e habilidades”) numa progressão durante o percurso educacional. Entretanto, pelo que lemos nos discursos dos professores, o Currículo, por meio de suas orientações organizacionais, não proporciona o desenvolvimento e crescimento crítico cognitivo dos alunos, ao contrário, os mantêm na/e legitima a “zona de conforto” cognitivo, pois os direcionam para uma “educação utilitarista”, desprovida de objetivos intelectuais críticos e humanistas para a promoção social. Assim, é desenvolvida uma educação para a manutenção, e não para “transformação social” (FREIRE, 1986). Por isso, os professores apontaram o papel central da figura do professor, não apenas para o desenvolvimento curricular, mas como sujeito crítico capaz de promover intervenções, estruturações e modificações críticas na estrutura e objetivos curriculares.

A leitura dos discursos docentes permite enxergar outras questões (problemas) na Proposta Curricular da SEE/SP no tocante a seus objetivos, daí a opção por descrever e expor os discursos ao longo das análises.

CAPÍTULO III

3. Currículo Escolar

3.1 Concepção de Currículo Escolar

Existem muitas definições e concepções sobre o Currículo escolar. Neste capítulo buscamos esclarecer concepções sobre o Currículo escolar baseados em autores que fazem estudos críticos sobre a temática.

Hamilton (1992, p. 10) diz que a palavra currículo (curriculum), etimologicamente, é uma expressão latina que significa pista ou circuito atlético. Tem similaridade com ordem sequencial e ordem estrutural. Sacristán (2000) destaca que o termo vem da palavra latina “currere”, referindo-se à carreira, um percurso a ser atingido. Assim, enquanto a escolaridade é um caminho e/ou percurso, o Currículo é considerado o guia que leva ao progresso do sujeito e ao alcance dos objetivos traçados.

Silva (2005); Sacristán (2000) e Lopes (2006) afirmam que o Currículo escolar não é uma listagem de conteúdos, pelo contrário, o Currículo escolar é um processo que é construído por um encontro cultural de saberes e conhecimentos escolares no interior da escola e, principalmente, na prática da sala de aula, local mútuo de interação entre professores e alunos. É um processo de construção cíclica e espiral. Nesse sentido, a ideia de Currículo escolar está relacionada ao rumo ou trajeto que o aluno fará – nos módulos, nas disciplinas, nos conteúdos ao longo do seu percurso (curso) escolar. Neste trajeto as disciplinas são entendidas como organizadoras e ordenadoras do conhecimento que será refletido didaticamente. Esses conhecimentos são classificados por graus de dificuldades e dirigidos a públicos e modalidades/ciclo/série/ano com idades e capacidades cognitivas diferenciadas.

Para Michael Apple (1986), o Currículo, criticamente pensado e historicamente e culturalmente localizado, representa, de forma hegemônica, as estruturas econômicas e sociais mais amplas. O Currículo não é neutro e, muito

menos, desinteressado. O conhecimento por ele corporificado é um conhecimento particular.

Os estudos sobre o Currículo escolar nasceram nos Estados Unidos (SILVA, 2007), onde foram desenvolvidas duas tendências iniciais: uma mais conservadora, com Franklin John Bobbitt na obra “The Curriculum” (1918), que buscava igualar o sistema educacional ao sistema industrial, utilizando o modelo organizacional e administrativo de Frederick Taylor.²⁵

Bobbitt encontrou suporte na teoria de Ralph Tyler e John Dewey. O primeiro defendia a ideia de organização e desenvolvimento curricular essencialmente técnica. Por sua vez, John Dewey se preocupava com a construção da democracia liberal e considerava relevante a experiência das crianças e jovens, este, de certa forma, apresentava uma postura mais progressista.

A teoria tradicional de Bobbitt assegurava que o Currículo escolar deveria organizar o ensino de modo a conceber uma escola que funcionasse de forma semelhante a qualquer empresa comercial ou industrial. Sua ênfase estava voltada para organização, desenvolvimento e produtividade. O Currículo escolar seria técnico e a educação apenas um processo de reprodução. As teorias tradicionais consideram-se neutras e desinteressadas aos conflitos sociais, mas, de acordo com Silva (2007), não existem teorias neutras e desinteressadas, toda e qualquer teoria está implicada em relações de poder.

Nos anos 60 surgiram outros estudos sobre os sistemas educacionais e o Currículo. Dentre os estudos curriculares surgem as teorias críticas, que questionam e discordam das teorias tradicionais do Currículo, de sua passividade diante das injustiças sociais e falta de propostas para a promoção das classes desfavorecidas. Para Silva e Moreira (1995) e Silva (2007) a finalidade das teorias críticas do Currículo escolar é o inverso do que propõem as teorias tradicionais. Estas tendem a não dar ênfases críticas aos acontecimentos histórico-culturais. Por sua vez, as teorias críticas buscam levar os alunos, a partir da organização curricular, a questionar a organização social, as desigualdades, as atitudes e comportamentos construídos historicamente pelas relações ideológicas de poder entre as classes sociais.

²⁵Frederick Winslow Taylor (1856-1915) mais conhecido por F. W. Taylor. É considerado o “Pai da Administração Científica” por propor a utilização de métodos científicos cartesianos na administração de empresas. Seu foco era a eficiência e eficácia operacional na administração industrial.

Segundo Silva (2007, p.17) “[...] as teorias do Currículo escolar se caracterizam pelos temas e conceitos que são enfatizados em seus estudos [...]”, assim, para ele, as principais teorias do Currículo escolar e seus conceitos fundantes são as seguintes:

TABELA 04. Teorias curriculares e suas prioridades de estudos

Teorias Curriculares e suas ênfases de estudos		
Teorias Tradicionais	Teorias Críticas	Teorias Pós-Críticas
Ensino	Ideologia	Identidade, Alteridade, Diferença
Aprendizagem	Reprodução Cultural e Social	Subjetividade
Avaliação	Poder	Significado e Discurso
Metodologia	Classe Social	Saber-Poder
Didática	Capitalismo	Representação
Organização	Relações Sociais de Produção	Cultura
Planejamento	Conscientização	Gênero, Raça, Etnia, Sexualidade
Eficiência	Emancipação e Libertação	Multiculturalismo
Objetivos	Currículo Oculto	-
-	Resistência	-

Fonte: Adaptado de SILVA, T. T. (2007). Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.

Silva (2007, p. 29) diz ainda que “as teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais”. O tipo de estudo a que se propõem as teorias críticas não é conhecer como é concebido o Currículo, mas compreender os objetivos do mesmo, ou seja: o tipo de Currículo, seus rumos e direcionamentos? Onde pretende chegar? A quais interesses estão servindo? Assim, as teorias críticas questionam o porquê da existência do Currículo escolar e quais são seus meios e fins, isto é, busca a promoção intelectual (sócio-cognitiva) ou a reprodução e legitimação da alienação da cultura dominante (BOURDIEU, 1992; 2011).

As teorias críticas ressaltam que o Currículo escolar apresenta alguns pilares, entre estes: Ideologia, Cultura, Poder, Saber e Identidade. Como dito, o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o Currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender quais são os fins do Currículo escolar. Este está condicionado à reprodução e perpetuação da realidade excludente ou busca a promoção da consciência (intelectual) da classe excluída? Propõe formas de estudar e pensar em como superar as contradições?

Não basta, porém, apenas reconhecermos que o Currículo escolar está atravessado por relações de poder, haja vista que essas relações não são facilmente identificáveis. Talvez seja inclusive por conta desse reconhecimento que se encontra tantas dificuldades de lutar contra a estrutura curricular alienante impetrada e sedimentada no sistema educativo. Nesse sentido, Silva e Moreira (1995) dizem que:

Grande parte da tarefa da análise educacional crítica consiste precisamente em efetuar essa identificação. É exatamente porque o poder não se manifesta de forma tão cristalina e identificável que essa análise é importante. No caso do currículo, cabe perguntar: que forças fazem com que o currículo oficial seja hegemônico e que forças fazem com que esse currículo haja para produzir identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder existentes? (MOREIRA e SILVA, 1995, ps. 29-30)

Por esses e outros motivos não podemos deixar de falar quais são os objetivos ocultos no Currículo, ou seja, o poder oculto (“não dito”) que permeia o Currículo escolar, levando muitos a conceberem a realidade seletivista e excludente como algo natural e insuperável.

Para Silva (2007), “currículo oculto” é aquele que, embora não faça parte do Currículo escolar oficial, contudo, encontra-se presente nas escolas, por meio de aspectos pertencentes ao ambiente escolar, e que influencia diretamente a aprendizagem, desenvolvimento cognitivo e comportamental dos alunos.

Na visão das teorias críticas, o Currículo oculto influencia na formação de comportamentos, atitudes, orientações e valores que permitem a produção, legitimação e reprodução dos sujeitos às estruturas da escola e sociedade capitalista. É nesse sentido que, para Althusser (1998), a escola é compreendida como “aparelho ideológico do Estado”, que produz e dissemina a ideologia dominante por meio, principalmente, dos conteúdos. Bourdieu e Passeron (2011) desenvolveram o conceito de “reprodução” e “capital cultural”, com os quais alertaram que a cultura dominante incorpora e internaliza determinados valores dominantes por meio do desenvolvimento do Currículo escolar, perpetuando assim a manutenção da realidade dominante e a adaptação consentida ao sistema.

Para Thiesen (2012, p. 131), “a história que marca a constituição do campo do currículo está fortemente associada à história que vem produzindo os demais

conceitos da área educacional. São conceitos ideologicamente marcados por uma matriz cultural e intelectual cujo epicentro é o próprio caráter que constitui nossa colonialidade. Ou seja, muitas das ideias pedagógicas que em certos períodos se transformam em políticas públicas são importadas de outras realidades, principalmente europeias ou norte-americanas, e quase sempre não levam em conta as especificidades nacionais-locais. Temos como exemplo, dentre as muitas políticas importadas, a “Progressão Continuada”.

Ainda de acordo com Thiesen (2012, p. 131)

Somos herdeiros de um conceito eurocêntrico de currículo que se espalha no ocidente, impregnado das mesmas características que marcam as formas fragmentárias e alienantes de produção da vida humana na sociedade capitalista (SILVA, 2002). O caráter universalizante, prescritivo e autoritário hegemônico, no âmbito da constituição dos currículos ocidentais, na modernidade, revela o quanto a lógica do colonizador vai ficando impressa nas relações que produzem a cultura escolar e a vida da escola.

Observamos, assim, que os efeitos da colonização são extremamente fortes no que diz respeito à produção das teorias educacionais (curriculares) para as escolas brasileiras. Somos influenciados e direcionados pelos efeitos da colonização e do poder capitalistas e levados a pensar (reproduzir), construir (importar) e efetivar (eurocentricamente) as políticas educacionais para as escolas públicas do Brasil.

As teorias curriculares que temos estudado e colocado em prática quase sempre são de teóricos estrangeiros, de realidades culturais totalmente diferentes da nossa. Isto não acontece por acaso, mas tem uma lógica ideológica com o objetivo de alcançar determinados fins.

Silva (2007, p. 129) diz que é necessário pensar em uma teoria crítica do Currículo, (para buscarmos superar o determinismo ideológico hegemônico), esta, por sua vez, deve “[...] se concentrar em que medida o Currículo contemporâneo, apesar de todas as metamorfoses, é ainda moldado pela herança epistemológica colonial?”. Em que medida o campo educacional, principalmente curricular brasileiro, ainda sofre as influências colonialistas/imperialistas no âmbito econômico e cultural? Quais são os objetivos dessa forma de imperialismo? Como o Currículo escolar, como espaço de conhecimento e poder, reflete para as escolas (alunos) as

ideologias dominantes? De que forma o Currículo reestruturado pode se posicionar e contribuir para questionar o processo de mudança e promoção social?

Faz-se necessário e urgente pensar e implementar um Currículo escolar que não apenas prepare para o mundo do trabalho, que não apenas reproduza e legitime os paradoxos e desigualdades sociais, mas que valorize as identidades individuais - o “Outro” – (BAUMAN, 2001), que promova a superação das discrepâncias sociais, que conscientize os educandos para viver em sociedade de forma crítica.

Temos a compreensão que é possível ter Currículos de Ciências Humanas crítico-humanistas para a educação básica, onde, como bem salientou Bernardes (2010, p. 3), promova “[...] o desenvolvimento humano [...] por meio da atividade mediada decorrente do processo de socialização. [...]”. Essa mediação socializadora, na escola, poderia ser concebida por meio de Currículos que dessem ênfase a objetivos crítico-humanistas, isto é, que fossem além da mera preparação do aluno para o mundo do trabalho, mas que levasse os alunos, a partir de reflexões dialógicas, a refletirem sobre as diferentes formas de produção da vida humana ao longo da história, levando-os, assim, a saírem de suas zonas de conforto intelectual e despertando suas consciências para tomarem atitudes críticas diante da realidade excludente.

3.2 O Currículo de Ciências Humanas da SEE/SP

Nos propomos, neste tópico, a fazer uma breve análise sobre os principais objetivos do Currículo escolar de Ciências Humanas da SEE/SP e suas metas para a formação dos alunos. Procuramos também esclarecer algumas dificuldades estruturais que os professores enfrentam para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem com qualidade e de forma significativa, de forma que se leve os alunos ao desenvolvimento intelectual crítico.

A Proposta Curricular da SEE/SP se constitui de forma padronizada para todas as escolas públicas do Estado de São Paulo. Para a SEE/SP esta estratégia é importante e necessária para propiciar a todos os alunos oportunidade de acesso aos mesmos conteúdos e a desenvolverem as mesmas “habilidades” e “competências” definidas em lei nos diferentes percursos escolares.

A Proposta Curricular amparada no conceito de “competências” e “habilidades”, ou seja, na “pedagogia do aprender aprender” de base construtivista (DUARTE, 2001), propõe que a escola e os professores indiquem claramente o que o aluno vai aprender. Em outras palavras, o que é indispensável que os alunos aprendam para que assim tenham “[...] igualdade de oportunidades, diversidade de tratamento e unidade de resultados”. Já que “quando os pontos de partida são diferentes, é preciso tratar diferentemente os desiguais para garantir a todos uma base comum.” (SÃO PAULO, 2008, p. 15), garante-se, dessa maneira, equidade, igualdade e qualidade de aprendizagem a todos os alunos. O que não fica claro nessa Proposta da SEE/SP é se essa “garantia da igualdade de oportunidades” se faz acompanhar também da “democratização da qualidade educacional” (PATTO, 2007). Vale ressaltar que uma coisa é ter acesso à escola na qual há uma Proposta Curricular; e outra coisa é a qualidade educacional (objetivos) que será transmitida por meio desta mesma Proposta Curricular, do qual o produto final será o tipo de formação que os alunos terão ao final da educação básica.

A SEE/SP propõe que o processo de ensino-aprendizagem no Currículo de Ciências Humanas deve “[...] desenvolver a compreensão do significado de identidade, da sociedade e da cultura, [...]”, o “exercício da cidadania”. Os alunos devem desenvolver o senso crítico que lhe permita “analisar os inúmeros problemas da sociedade”. Devem também aprender a “[...] refletir sobre as inúmeras ações e contradições da sociedade” em que vivem (SÃO PAULO, 2008, p. 35-36).

O Currículo de Ciências Humanas, de acordo com Fini (SÃO PAULO, 2010, p. 25) compreende diversas disciplinas, dentre as quais “História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Psicologia, além de outras como Política, Antropologia e Economia [...]”. No caso, o Currículo de Ciências Humanas da SEE/SP compreende as disciplinas de Geografia, História, Filosofia e Sociologia e tem por propósito desenvolver estudos sobre as formas de organizações e múltiplas relações dos seres humanos. De acordo ainda com Fini (SÃO PAULO, 2010, ps. 25-26), o Currículo de Ciências Humanas deve “[...] compreender as relações entre sociedades diferentes, analisar os inúmeros problemas da sociedade em que vive e as diversas formas de relação entre homem e natureza, refletindo sobre as inúmeras ações e contradições da sociedade em relação a si própria e ao ambiente”. A interdisciplinaridade pode ser uma estratégia que pode favorecer as relações e

articulações das diferentes disciplinas do campo das humanidades no Currículo escolar da educação Média, isto porque desenvolve o entendimento mais amplo e esclarecedor das diferentes realidades e contradições das sociedades.

As definições observadas acima, sobre os objetivos do Currículo de Ciências Humanas da SEE/SP, estão amplamente ancoradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM - (BRASIL, 2000) do Ministério da Educação e Cultura - MEC.

Para o MEC, o ensino de Ciências Humanas deve

[...] desenvolver a tradução do conhecimento das Ciências Humanas em consciências críticas e criativas, capazes de gerar respostas adequadas a problemas atuais e a situações novas. [...] direitos e deveres do cidadão e o desenvolvimento da consciência cívica e social, [...]. A aprendizagem nesta área deve desenvolver competências e habilidades para que o aluno entenda a sociedade em que vive como uma construção humana, que se reconstrói constantemente ao longo de gerações, num processo contínuo e dotado de historicidade; [...] para que construa a si próprio como um agente social que intervém na sociedade; para que avalie o sentido dos processos sociais que orientam o constante fluxo social, bem como o sentido de sua intervenção nesse processo; [...] (BRASIL, 2000, p. 21)

Tanto nas definições dos objetivos do Currículo de Ciências Humanas da SEE/SP, quanto nas definições dos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) destacam objetivos específicos para formação crítica no processo de ensino-aprendizagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) tiveram importância central na formatação e na definição do Currículo de Ciências Humanas do Estado de São Paulo, pois, como salienta Fini (SÃO PAULO, 2010, p. 26) estes “[...] ofereceram referências importantes às discussões que ancoraram a elaboração [...]” do Currículo de Ciências Humanas.

O Currículo de Ciências Humanas da SEE/SP é composto pelas disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Compete à disciplina de História “favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na

transformação da realidade histórica na qual se insere”. (SÃO PAULO, 2010, p. 26). É aceitável as definições e os objetivos acima descritos para a disciplina de História, pois o ensino enciclopédico vinha e ainda vem sendo desenvolvido nas escolas, tornando assim a disciplina desinteressante e enfadonha, exercendo um papel conteúdista e alienante (sem compromisso crítico-social), desconexo da realidade e sem significado para a vida dos alunos.

Quanto à Geografia, o documento aponta como objetivo “[...] estudar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza, por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem”. (SÃO PAULO, 2010, p. 26). Cabe ainda, de acordo com Fini (SÃO PAULO, 2010, p. 77) ao ensino de Geografia:

[...] desenvolver linguagens e princípios que permitam ao aluno ler e compreender o espaço geográfico contemporâneo como uma totalidade articulada, e não apenas memorizar fatos e conceitos desarticulados. Também deve priorizar a compreensão do espaço geográfico como manifestação territorial da atividade social, em todas as suas dimensões e contradições, sejam elas econômicas, políticas ou culturais.

Assim, o objeto central no ensino de Geografia reside “[...] no estudo do espaço geográfico, abrangendo o conjunto de relações que se estabelece entre os objetos naturais e os construídos pela atividade humana, ou seja, os artefatos sociais.” (SÃO PAULO, 2010, p. 77). As disciplinas de História e Geografia no Ensino Médio integram-se e articulam-se com a Filosofia e a Sociologia.

Após promulgação da Lei Nº 5.692/1971, a Filosofia e a Sociologia foram retiradas do Currículo escolar do ensino secundário em 1971. Por muito tempo essas disciplinas estiveram fora dos Currículos escolares brasileiros. Isto se estabeleceu durante a ditadura militar brasileira, que esteve em vigor de 1964 a 1985. Nesse período essas disciplinas foram substituídas por “Educação Moral e Cívica”. Desde então, não mais tiveram espaço nos Currículos da educação brasileira, apenas com a promulgação da LDBEN (BRASIL, 9.394/1996) ficaram como opção facultativa aos Currículos dos sistemas de ensino.

As lutas pelo retorno oficial das disciplinas de Filosofia e Sociologia duraram mais de 35 anos, mas, com a promulgação da LEI Nº 11.684, de 02 junho de 2008, as disciplinas voltaram a ser componentes curriculares obrigatórios no Ensino

Médio. Em 2008, foram incorporadas como disciplinas oficiais da nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

Para a SEE/SP o retorno dessas duas disciplinas ao Ensino Médio deve ser entendido como:

[...] o reconhecimento de sua importância para ampliar o significado e os objetivos sociais e culturais da educação. Segundo essa perspectiva, a Filosofia permite orientar reflexões para que os alunos compreendam melhor as relações histórico-sociais e, ao mesmo tempo, possam se inserir no universo subjetivo das representações simbólicas, contribuindo também para elevar a educação a um nível político-existencial que supere as meras transmissão e aquisição de conteúdos, feitas de modo mecânico e inconsciente. (SÃO PAULO, 2010, p. 26)

Esse reconhecimento foi importante para a volta das disciplinas de Filosofia e Sociologia, mas isto se deu em meio a muitas lutas, principalmente de filósofos e sociólogos. Antes disso, as disciplinas de Filosofia e Sociologia eram facultativas nas grades curriculares dos sistemas de ensino e, infelizmente, poucas escolas as colocavam em suas grades curriculares, ainda que optativamente.

Em relação ao retorno da disciplina de Filosofia à grade curricular do Ensino Médio, de acordo com Fini (SÃO PAULO, 2010, p. 115) “[...] deve ser entendido como o reconhecimento da importância da disciplina para ampliar o significado e os objetivos sociais e culturais da educação.” Assim, faz-se necessário que o ensino da disciplina de Filosofia desenvolva “[...] reflexões que permitam compreender melhor as relações histórico-sociais e, ao mesmo tempo, inserir o educando no universo subjetivo das representações simbólicas.” Deve também desenvolver a noção de valores, reflexões e atitudes críticas diante dos problemas sociais, a partir da visão e percepções críticas da própria organização escolar.

O ensino de Sociologia, por sua vez, dentre seus vários objetivos, pode chegar à esfera da intervenção, a partir da escola, na medida em que contribui para politizar as próprias relações escolares (SÃO PAULO, 2010, p. 26). Dessa forma, “a partir da escola, a disciplina pode participar da educação da sociedade como um todo, oferecendo informações para que os alunos desenvolvam a capacidade de atuar conscientemente na sociedade, o que pressupõe assumir posições políticas definidas e consistentes [...]” (SÃO PAULO, 2010, ps. 26-27).

É importante saber que o Currículo da SEE/SP está em consonância com as diretrizes curriculares avaliadas no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM²⁶, de acordo com Fini (SÃO PAULO, 2008, ps. 18-19), “O Currículo adota como competências para aprender aquelas que foram formuladas no referencial teórico do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Entendidas como desdobramentos da competência leitora e escritora, para cada uma das cinco competências do ENEM transcritas a seguir apresenta-se a articulação com a competência de ler e escrever”. A área de Ciências Humanas deve compreender também os elementos culturais que constituem as identidades; compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder; compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais; entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social; utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade e compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos filosóficos, geográficos, históricos e sociológicos.

O Currículo de Ciências Humanas, como apontado por Fini (SÃO PAULO, 2008, ps. 35-36), deve desenvolver ainda

[...] a compreensão do significado de identidade, da sociedade e da cultura, que configuram os campos de conhecimentos das Ciências Humanas, incluindo, de modo significativo, os estudos necessários ao exercício da cidadania.” “[...] contribuir para uma formação que permita ao jovem estudante compreender as relações entre sociedades diferentes; analisar os inúmeros problemas da sociedade em que vive e as diversas formas de relação entre homem e natureza, refletindo sobre as inúmeras ações e contradições da sociedade em relação a si própria e ao ambiente.

Para Silva e Moreira (1995, p. 28) “[...] o currículo não é veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e,

²⁶ Vide anexo 02: os Eixos Cognitivos que são avaliados por todas as áreas do ENEM e a Matriz de Referência de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

sobretudo, de contestação e transgressão.” Não é possível conceber o Currículo escolar como um instrumento de transmissão de determinada cultura; se assim o definirmos estaremos automaticamente e/ou indiretamente manifestando que há culturas mais importantes que outras, e, portanto, mais dignas de serem estudadas e/ou transmitidas. Por isso, o Currículo escolar é um espaço de “transgressão”, “contestação”, de “produção de cultura”. Neste sentido, “[...] o currículo [pode ser utilizado como um instrumento de luta, de transgressão] como campo cultural, como campo de construção e produção de significações e sentido, torna-se, assim, um terreno central dessa luta de transformação das relações de poder.” (SILVA e MOREIRA, 1995, p. 28, Grifos nosso).

Com base ainda em Silva e Moreira (1995), entendemos que o Currículo escolar é ação e movimento que deve culminar em mudanças subjetivas e extra-subjetivas (intra e extrapessoais). As mudanças acontecem primeiramente no aprendizado do professor (ao estudar e refletir sobre os conteúdos – ao preparar suas aulas), no aluno (ao dialogar e interagir com o professor sobre o conteúdo) e no contexto de ambos (ao interagirem e aprenderem juntos: professores e alunos; alunos e alunos). A estas relações estamos nos referindo como a dialética do movimento curricular. Pois, consideramos, a partir do que foi discutido até o momento na esfera curricular, que a relação Currículo-Professor-Aluno é o movimento dialético curricular, que é espiral e não linear, libertador e não alienador, transgressor e não reproduzidor, crítico e não passivo.

Cabe aqui uma breve, mas importante reflexão. Quando um Currículo - entendendo Currículo enquanto organização sistêmica de conteúdos e objetivos curriculares, que foi forjado no seio ideológico de determinado governo -, nasce com diversas contradições; a primeira diz respeito ao aspecto mesmo de sua construção, primeiro porque dificilmente um determinado sistema esquematizará conteúdos críticos desfavoráveis (em oposição) aos próprios planos governamentais, na verdade o que é mais provável que aconteça é exatamente o contrário, pois é mais provável a exaltação de certas ideologias favoráveis aos planos governamentais. A segunda questão é sobre a contradição do estabelecimento de um Currículo oficial, pois Currículos estão em constantes transformações, os mesmos vão surgindo a partir de transgressões críticas ao longo dos próprios atos e espaços educativos, principalmente dos embates nas salas de aulas entre os sujeitos do processo. Desse

modo, para “educadores progressistas”, como salientou Paulo Freire (1996, p. 53), que buscam colocar em prática uma educação também “prograssista”, “crítica” e “libertadora”, é contraditório a ideia de Currículo paradigmático, isto é, com fins absolutistas pré-determinados e fechados em si próprios, pois os Currículos estão por natureza em constantes movimentos.

No processo de desenvolvimento do Currículo da área de Ciências Humanas, com vistas a uma educação crítica, os professores têm papéis primordiais. Pois, a partir de metodologias críticas o ensino deve proporcionar aos alunos entendimentos críticos sobre a realidade capitalista excludente, principalmente de que a mesma não é natural, mas formada por interesses diversos daqueles que detêm o poder e o domínio sobre as classes. É necessário proporcionar aos alunos o entendimento de que a realidade é construída hegemonicamente para favorecer os dominadores, inclusive com ações estratégicas de consentimento “dócil” da massa.

Além de levar aos alunos estes conhecimentos críticos sobre a realidade, é importante também considerar que é possível desenvolver formas de resistências e de mudança da lógica capitalista dominante.

Mas, diante de todas as problemáticas educacionais, será que realmente é possível desenvolver uma educação que desperte o espírito crítico dos alunos e que a partir deste despertar um novo perfil de estudante/cidadão crítico se desenvolva? Um cidadão que se mobilize com outros cidadãos para lutar de diversas e diferentes formas pelos seus direitos? Podemos dizer que sim, é possível desenvolver esta educação, que no momento é utópica. Por isso, é necessário serem colocadas em prática ações que desmistifiquem as ideologias imobilizadoras, isto por meio do desenvolvimento curricular reflexivo e crítico.

As teorias críticas do Currículo frisam que não existem conhecimentos neutros, já que todo tipo de conhecimento é ideológico, isto é, está imbricado em relações de poder e, dessa forma, favorece os interesses de determinada classe social. As relações de poder estão também ocultas nas disciplinas e conteúdos curriculares, que em muitas circunstâncias legitimam e reproduzem as exclusões sociais. Por isso, o Currículo é considerado por Silva e Moreira (2005) um campo que favorecerá sempre determinada ideologia, normalmente a dominante. Mas, que é possível transgredir a lógica dominante e conceber (organizar), mesmo a partir do

Currículo oficial (prescrito), um Currículo de transgressões e lutas; contestador, crítico e libertador.

De acordo com Mészáros (2008), faz-se necessário, primeiramente, desenvolver uma “Educação Para Além do Capital”, isto é, romper com a formação técnico-fragmentada (“lógica do capital”), na qual há uma formação privilegiada (intelectual) para a elite e uma formação diferenciada (braçal/utilitarista) para a classe operária. Desse modo, há a necessidade de uma compreensão desmistificadora da realidade social. A educação, nesse sentido - formação dos alunos - deve ter como um de seus principais objetivos desenvolver juntamente as potencialidades intelectuais críticas dos educandos, isto para que haja desenvolvimento humanista (intelectual-comportamental) e consequentemente visão crítica social.

É comum, nas aulas que lecionamos no Ensino Médio, ouvirmos alunos alegarem que “não nasceram para estudar”, que “é muito difícil entrar no Ensino Superior” (principalmente o público), que a realidade “sempre foi assim” etc. Por isso, acreditamos ser importante, primeiramente, desenvolver ações transformadoras dos pensamentos negativos e pessimistas dos alunos. Levá-los ao entendimento de que estes pensamentos são construídos a partir do contexto da estrutura social seletivista da qual fazem parte. Nesse sentido, salienta Duarte (2009, p. 462 apud MARX e ENGELS, 2007, p. 41) “[...] a efetiva riqueza espiritual do indivíduo depende inteiramente da riqueza de suas relações reais”, mas infelizmente a própria escola pública legitima a condição de relações de exclusões, isso porque não oferece um Ensino Médio à altura do mínimo de qualidade educativa crítica. Mas, mesmo diante de tais inconsistências, defendemos a ideia de que é possível, pelo menos, proporcionar aos alunos o entendimento crítico de sua realidade social para consequentemente haver mobilização prática.

Infelizmente, os objetivos dos conteúdos do Currículo de Ciências Humanas propostos pela SEE/SP, no que diz respeito à formação crítica dos alunos ainda deixa muito a desejar. Em muitas circunstâncias, como veremos nos discursos dos professores entrevistados, atuam de forma contrária ao desenvolvimento do senso crítico dos alunos.

3.3 Concepção de Ensino Crítico

É precisamente a alteração da natureza pelos homens, e não natureza enquanto tal, que constitui a base mais essencial imediata do pensamento humano. (Friedrich Engels)

Neste tópico buscamos esclarecer nossa concepção de educação e ensino crítico. Nosso referencial de educação e ensino crítico está fundamentado nos princípios da “Pedagogia Histórico-Crítica” defendida principalmente por Saviani (1991, 2007, 2011); Duarte (2001, 2003) e Gasparin (2009, 2012) entre outros autores.

A “Pedagogia Histórico-Crítica” está fundamentada na teoria da “Psicologia Histórico-Social” da qual o pensador russo Lev S. Vygotski se destaca por ter realizado estudos mais aprofundados a respeito do processo “formação da mente”. Assim, faremos uma breve síntese sobre esta importante temática para melhor compreendermos os princípios e objetivos da “Pedagogia Histórico-Crítica”.

Para Vygotski (1991, p. 11), a “internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais”, Assim, para este autor, “o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura”. Ainda de acordo com Vygotski, a “formação da mente” tem suas origens na apropriação da cultura – por meio de sistemas de signos sociais – pelos seres humanos.

Para a corrente teórica “histórico-social”, da qual Vygotski é um de seus idealizadores, o homem singular é um ser social, uma “síntese de múltiplas determinações” (Marx, 1983). Em outras palavras: é uma síntese complexa em que a universalidade se concretiza histórica e socialmente, através da atividade humana que é uma atividade social – o trabalho.

Segundo Heloysa Dantas (1991), para Wallon, “o ser humano é organicamente social, isto é, sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar” e se desenvolver psicologicamente (LA TAILLE, 1991, p. 36). Nestes termos, concordamos com a premissa de Wallon (1959), de que o homem é “geneticamente social” (IVIC, 2010, p. 15, in WALLON, 1959), pois, a constituição de sua mentalidade (consciência), é diretamente influenciada por fatores sócio-culturais. Vygotski, de acordo com Dantas (1991), referindo-se às influências

externas, usa a expressão “extracortical” para significar a parte do cérebro que está fora do cérebro humano, mas que é intrínseca a ele, neste caso, o conhecimento. Este, por sua vez, é produzido e acumulado pelas “interações” socioculturais (LA TAILLE, 1991, p. 36).

Dessa forma, o processo de “internalização” é e sempre será primordial, conforme Vygotski (1991), para o desenvolvimento e funcionamento psicológico, pois, sem isto, não seria possível falar de “funções mentais superiores”.²⁷ Assim, como as “funções psicológicas” do homem são influenciadas e determinadas por fatores “extra-biológicos”, isto é, “socioculturais”, estes fatores influenciam e determinam também o conteúdo da consciência e conseqüentemente de forma dialética o conteúdo discursivo, como bem apontou o professor Fiorin (2004) em seu livro “Linguagem e Ideologia”.

Fiorin (2004, p. 35) ajuda-nos a aprofundar a reflexão acima, pois considera, com base em Bakhtin (2006), que a “consciência constitui um fato socioideológico”, pois a realidade da consciência se manifesta na materialização da linguagem. Entende que “o discurso não é, pois, a expressão da consciência, mas a consciência é formada pelo conjunto dos discursos interiorizados pelo indivíduo ao longo de sua vida.” (p. 35). Em síntese, o discurso “é determinado por coerções ideológicas”, assim, o homem não apresenta uma “individualidade discursiva” nata, propriamente e “absolutamente sua” (FIORIN, 2004, p. 35). Este entendimento se faz importante para melhor compreendermos a corrente pedagógica “Histórico-crítica”.

Dermeval Saviani (2013) explica que a “Pedagogia Histórico-Crítica”

[...] é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela “Escola de Vigotski”. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na

²⁷ “Funções Mentais Superiores” são “atenção voluntária, memória lógica, pensamento verbal e conceptual, emoções complexas etc.” (IVIC, 2012, p. 20).

compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse).²⁸

Na perspectiva da “Pedagogia Histórico-Crítica” busca-se desenvolver e formar a emancipação da consciência ingênua para a consciência crítica, ou seja, levar os educandos a serem capazes de pensar de forma mais autônoma possível. Isto é, como sujeitos criticamente formados para entenderem a dominação mental que opera objetivamente e subjetivamente na sociedade. Dominação esta que se reproduz amplamente por meio da ideologia do próprio processo educativo – discurso escolar –, tornando assim os indivíduos aderidos e conformados ao existente e aparente e, portanto, relegando a proximidade da essência dos fatos, tornando, desta forma, sujeitos/alunos imobilizados para a consciência crítica e a “práxis”.

De acordo com Gasparin e Petunucci (2012, p. 04), o método de ensino da “Pedagogia Histórico-Crítica”

[...] visa estimular a atividade e a iniciativa do professor; favorecer o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levar em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Ainda de acordo com esses autores, a “Pedagogia Histórico-Crítica” é considerada Histórica “[...] porque nesta perspectiva a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua transformação”, e é também “Crítica por ter consciência da determinação exercida pela sociedade sobre educação”. (GASPARIN e PETENUCCI, 2012, p. 4).

A Filosofia que embasa a “Pedagogia Histórico-Crítica” é o “[...] Materialismo Histórico-Dialético. Este, preconizado por Karl Marx, cujos fundamentos são: a

²⁸ Verbete elaborado por Dermeval Saviani – Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_historico.htm - Acessado em 10/05/2013.

interpretação da realidade; a visão de mundo; a práxis (prática articulada à teoria); a materialidade (organização dos homens em sociedade para a produção da vida); e a concreticidade (caráter histórico sobre a organização que os homens constroem através de sua história).” (GASPARIN e PETENUCCI, 2012, p. 4)

Por sua vez a teoria psicológica que embasa a “Pedagogia Histórico-Crítica” é a “[...] Teoria Histórico Cultural de Vigotski, onde o homem é compreendido como um ser histórico, construído através de suas relações com o mundo natural e social. O conhecimento na perspectiva “Histórico-Cultural” é construído na interação sujeito-objeto a partir de ações socialmente mediadas. Suas bases são constituídas sobre o trabalho e o uso de instrumentos, na sociedade e na interação dialética entre o homem e a natureza.” (GASPARIN e PETENUCCI, 2012, ps. 04-06)

Saviani (2011), como um dos principais precursores da “Pedagogia Histórico-Crítica”, defende que uma das funções da escola é possibilitar o acesso aos conhecimentos previamente produzidos e sistematizados historicamente. O problema seria o caráter mecânico dessa transmissão, isto é, o fato dela ser feita desligada das razões que a justificam e sem que os professores disponham de critérios para discernir entre aqueles conhecimentos que precisam ser transmitidos e aqueles que não precisam. No entender de Saviani (2011), isso abre espaço para sobrecarregar os Currículos com conteúdos irrelevantes ou cuja relevância não é alcançada pelos professores, o que os impede de motivar os alunos a se empenharem na sua aprendizagem.

Essa situação torna as matérias curriculares desinteressantes para os alunos, que passam a considerar o ensino como algo enfadonho, uma obrigação carente de sentido da qual eles buscam livrar-se assim que possível. Ele defende que é exatamente na medida em que os professores conseguem lidar criticamente com os conhecimentos disponíveis, distinguindo entre o que é pedagogicamente relevante e o que não o é, que eles ganham condições de produzir seus próprios conhecimentos e, assim, o seu ensino deixa de ser mera transmissão incorporando também uma contribuição original.

Para Saviani (2011), a necessidade de se articular teoria e prática levou à busca de alternativas, traduzidas na concepção de “Pedagogia Histórico-Crítica”, cuja marca se define pela tentativa de superar tanto os limites das “pedagogias não-críticas” como das “teorias crítico-reprodutivistas”. Assim, a “Pedagogia Histórico-

Crítica” busca decididamente colocar a educação a serviço da transformação das relações de produção. “Para a pedagogia histórico-crítica, educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens [...]” (SAVIANI, 2011, p. 2).

Gasparin (2012, ps. 10-11) citando (GASPARIN, 2009) esclarece quais são os 5 passos básicos que estruturam e que devem ser seguidos no desenvolvimento da proposta de ensino-aprendizagem na concepção pedagógica “Histórico-Crítica”. São eles:

1º Passo Prática Social Inicial Nível de desenvolvimento atual do educando: se expressa pela prática social inicial dos conteúdos. Tem seu ponto de partida no conhecimento prévio do professor e dos educandos. É o que o professor e alunos já sabem sobre o conteúdo, no ponto de partida, em níveis diferenciados. Esse passo desenvolve-se, basicamente, em dois momentos: a) o professor anuncia aos alunos os conteúdos que serão estudados e seus respectivos objetivos; b) o professor busca conhecer os educandos através do diálogo, percebendo qual a vivência próxima e remota cotidiana desse conteúdo antes que lhe seja ensinado em sala de aula, desafiando-os para que manifestem suas curiosidades, dizendo o que gostariam de saber a mais sobre esse conteúdo.

2º Passo Problematização: consiste na explicação dos principais problemas postos pela prática social, relacionados ao conteúdo que será tratado. Este passo desenvolve-se na realização de: a) uma breve discussão sobre esses problemas em sua relação com o conteúdo científico do programa, buscando as razões pelas quais o conteúdo escolar deve ou precisa ser aprendido; b) em seguida, transforma-se esse conhecimento em questões, em perguntas problematizadoras levando em conta as dimensões científica, conceitual, cultural, histórica, social, política, ética, econômica, religiosa etc, conforme os aspectos sobre os quais se deseja abordar o tema, considerando-o sob múltiplos olhares. Essas dimensões do conteúdo são trabalhadas no próximo passo, o da instrumentalização.

3º Passo Instrumentalização: Essa se expressa no trabalho do professor e dos educandos para a aprendizagem. Para isso, o professor: a) apresenta aos alunos através de ações docentes adequadas o conhecimento científico, formal, abstrato, conforme as dimensões escolhidas na fase anterior; os educandos, por sua vez, por meio de ações estabelecerão uma comparação mental com a vivência cotidiana que possuem desse mesmo conhecimento, a fim de se apropriar do novo conteúdo. b) Neste processo usam-se todos os recursos necessários e disponíveis para o exercício da mediação pedagógica.

4º Passo Catarse: é a expressão elaborada de uma nova forma para entender a teoria e a prática social. Ela se realiza: a) por meio da nova síntese mental a que o educando chegou; manifesta-se através da nova postura mental unindo o cotidiano ao científico em uma nova totalidade concreta no pensamento. Neste momento o educando faz um resumo de tudo o que aprendeu, segundo as dimensões do conteúdo estudadas. É a elaboração mental do novo conceito do conteúdo; b) esta síntese se expressa através de uma avaliação oral ou escrita, formal ou informal, na qual o educando traduz tudo o que aprendeu até aquele momento, levando em consideração as dimensões sob as quais o conteúdo foi tratado.

5º Passo Prática social final - novo nível de desenvolvimento atual do educando, consiste em assumir uma nova proposta de ação a partir do que foi aprendido. Este passo se manifesta: a) pela nova postura prática, pelas novas atitudes, novas disposições que se expressam nas intenções de como o aluno levará à prática, fora da sala de aula, os novos conhecimentos científicos; b) pelo compromisso e pelas ações que o educando se dispõe a executar em seu cotidiano pondo em efetivo exercício social o novo conteúdo científico adquirido.

De acordo com Gasparin (2012, p. 15) “[...] a didática da “Pedagogia Histórico-Crítica” é viável, aplicável e vem contribuir com o processo ensino-aprendizagem, pois propicia ao educando uma aprendizagem significativa, através da socialização do saber sistematizado, que é capaz de produzir alterações no comportamento dos educandos para que estes possam posicionar-se conscientemente [e criticamente] no âmbito social.” (Grifos nosso).

Saviani (1991, 2007, 2011); Duarte (2001, 2003) e Gasparin (2009, 2012) sustentam ainda que a “Pedagogia Histórico-Crítica” teria também como finalidade o desenvolvimento de uma educação sócio-política com interação entre conteúdo e realidade concreta dos alunos com vista à transformação da sociedade. Entende-se que o conteúdo teria que ser focado como produção histórico-social de todos os homens. Desse modo, para a “Pedagogia Histórico-Crítica”, o papel da escola, como espaço social, é de levar os alunos à apropriação do saber universal. Socializar o saber elaborado para as camadas populares, desenvolvendo a apropriação crítica e histórica do conhecimento enquanto instrumento de compreensão da realidade social e atuação crítica e democrática para a transformação desta realidade contraditória.

A relação professor-aluno deve se dar de forma interativa em que ambos são sujeitos ativos do processo e construção do conhecimento. O professor e aluno são seres concretos, ou seja, sócio-históricos, situados numa classe social; síntese de múltiplas determinações. O professor é autoridade competente, direciona o processo pedagógico, interfere e cria condições necessárias à apropriação do conhecimento enquanto especificidade da relação pedagógica.

O método da prática de ensino, como já apontamos, deve privilegiar as relações estabelecidas entre conteúdo – método e concepção de mundo, confrontando os saberes trazidos pelo aluno com o saber elaborado, na perspectiva da apropriação de uma concepção científico/filosófica da realidade social. Deve incorporar a dialética como teoria de compreensão da realidade e como método de intervenção na mesma, com base no materialismo histórico dialético como método que estuda os modos de produção das múltiplas relações sociais. Ou seja, a relação de indissociabilidade entre forma e conteúdo que pressupõe a socialização do saber produzido pelos homens. Há coerência com os fundamentos da pedagogia, entendida como o processo por meio do qual o homem vai se humanizando, tornando-se plenamente humano por meio da educação, trabalho e demais relações.

Para a “Pedagogia Histórico-Crítica” a problematização deve ser um momento importante no processo de ensino-aprendizagem, isto para detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social, pois determinados conhecimentos necessitam ser adquiridos, pois serão importantes para apropriação das ferramentas culturais para a tomada de consciência necessária à luta social. É na mediação entre o pensamento e o objeto que se desenvolve o método levando o aluno a entender a prática social como ponto de partida para identificar, perceber, entender e compreender o objeto da aprendizagem.

A avaliação tem a função diagnóstica de forma permanente e contínua, configurando-se como um meio de obter informações necessárias sobre o desenvolvimento da prática pedagógica para a intervenção/reformulação da mesma e dos processos de aprendizagem, pressupondo tomadas de decisões para o aluno conhecer resultados de sua aprendizagem e organizar-se para as mudanças necessárias de forma emancipadora.

Saviani (2011) leva-nos ao entendimento que a educação só será política prática quando esta permitir às classes dominadas se apropriarem dos

conhecimentos transmitidos como instrumento cultural que permitirá uma luta política mais ampla. Para o autor, a aquisição dos conhecimentos é essencial para a emancipação da classe oprimida e excluída. Assim, as “mediações culturais” críticas pelo Currículo escolar são de fundamental importância para o desenvolvimento do pensamento crítico. Dessa forma, novos processos de socialização e humanização são criados, levando assim os alunos a pensarem criticamente sobre a realidade alienante e excludente instituída pelos poderes hegemônicos.

3.4 Passividade Curricular

A educação, a partir do contexto histórico no qual está inserida, apresenta certos objetivos e peculiaridades, e dependendo da conjectura político-econômica caminhará em direções pré-determinadas com o objetivo de alcançar certos interesses e fins ideológicos.

O que é necessário fazer diante de Currículos que não promovem educação crítica? Para Apple (2002) é necessário “[...] realizar trabalho educativo crítico numa época conservadora”. Ou seja, diante do contexto neoliberal, em que o sistema econômico influencia e até determina os fins da educação, é indispensável o rompimento de determinados paradigmas; propor e promover as necessárias mudanças nos Currículos escolares passivistas.

Para Freire (1987, p. 29) é por meio do “diálogo crítico e libertador” que se deve buscar desenvolver o ensino crítico e transformador, que leve os alunos a desenvolverem a “autonomia intelectual e o pensamento crítico” (LDBEN, 1996, p. 13). Permitir, assim, ao aluno receber conteúdos críticos que estão perfeitamente adequados à realidade vivida socialmente por ele. A escola, nesse sentido, se apresenta como uma instituição social que deve promover um ensino crítico, para desenvolver as mudanças intelectuais necessárias no aprendizado dos alunos.

Na opinião de Freire (1996) a escola deve ser compreendida sob um aspecto fundamental, como uma das instâncias em que as divisões podem ser questionadas por meio do acesso ao saber científico e filosófico, mas essencialmente ao saber que proporcione a visão crítica e a promoção para a formação política. Não favorecendo, como apontou Libâneo (2012, p. 13) ao “dualismo perverso da escola pública brasileira”, onde há uma escola com

organização e objetivos formativos dualistas, na qual há formatação curricular para a elite e uma formatação diferenciada para a massa.

A escola poderia desenvolver um ensino com ênfase na cultura humanística que levasse os alunos das escolas públicas a terem acesso aos códigos da cultura dominante e se tornassem dirigentes de suas próprias vidas, como frisou Gramsci (1982) com seu conceito de “escola unitária”. Por meio da concepção de “escola unitária” seriam formados alunos com “pensamento crítico”, capazes de pensar, agir e buscar exercer politicamente seu papel de “cidadãos” diante das dicotomias sociais.

3.5 Uma Verdade Inconveniente

Há certos problemas estruturais que afeta diretamente o desenvolvimento qualitativo do Currículo criticamente no sistema educacional paulista. Em nosso entendimento, há um fator de grande peso nesse impedimento: a quantidade de alunos em sala de aula. Consideramos que este fator é imprescindível para o desenvolvimento, com a devida qualidade, do processo de ensino-aprendizagem.

O governo do Estado de São Paulo tem gastado milhões²⁹³⁰ em recursos (insumos) educacionais, inclusive construindo uma nova Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008), mas estudos demonstram que enquanto não for reduzida a quantidade de alunos por sala de aula, (disponibilidade estrutural para os professores desenvolverem seus trabalhos) os investimentos não conseguirão promover a qualidade educacionala vez que o desenvolvimento qualitativo do trabalho pedagógico pelos professores, por meio do Currículo, está diretamente atrelado e relacionado à quantidade de alunos em sala de aula.

Especialistas apontam ser possível lecionar para turmas com maior número de alunos, desde que seja levada em conta a idade destes. Segundo esses

²⁹ O Instituto Latinoamericano de Estudos Socioeconômicos, num estudo realizado em 2011 sobre a “Precarização do Ensino Público do Estado de São Paulo”, apontou que “O governo do Estado de São Paulo gasta apenas 2% do PIB do Estado com Educação [...]”. Desde 2002 se mantém inalterado o quadro de subfinanciamento da educação no Estado, seguindo a norma nacional, apesar de São Paulo ser o Estado mais rico da Federação.” (SANTOS; GODEIRO, 2011, p. 02).

³⁰ Investimento direto em Educação Básica do Estado de São Paulo: Média anual por aluno (2009) R\$ 2.930,56. A média anual brasileira (2009) é de R\$ 2.948,00. Fonte: INEP/MEC, IPEA/DISOC e IBGE. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/sao-paulo/> - Acessado em 17/10/2013. Assim, cada aluno custa aos cofres públicos do Estado de São Paulo cerca de R\$ 300,00, enquanto um presidiário custa em média R\$ 1800,00. “O levantamento é com base nas informações da Secretaria da Administração Penitenciária (SAP) e do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC).” Fonte: <http://forum.outerspace.terra.com.br/index.php?threads/preso-custa-r-1-800-e-aluno-r-227-por-m%C3%AAs-aos-cofres-p%C3%ABlicos-do-estado.331700/> - Acessado em 17/10/2013.

estudiosos, o fato de os alunos já terem certa disciplina comportamental, pois “ficam mais quietos”³¹, permite desenvolver o ensino/Currículo. Entretanto, o que está em pauta não é apenas o fato de os alunos ficarem quietos e “assistirem” as aulas (professores ensinando), mas o necessário e imprescindível acompanhamento proximal por parte dos professores para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, inclusive com ênfase ao processo avaliativo, principalmente de alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagens.

Projeto de Lei do Senado (PLS 504/2011), de autoria do senador Humberto Costa (PT/PE), limitando o número de alunos em sala de aula foi aprovado pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte, daquela Casa, em decisão terminativa, em 16 de outubro de 2012. De acordo com a proposta, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as turmas de pré-escola e dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental Ciclo I não poderão exceder a 25 alunos. Já as classes dos demais anos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio devem ter, no máximo, 35 alunos.³² O artigo 25 do Projeto de Lei 504/2011 em seu Artigo 25 esclarece que:

§ 1º Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetros para atendimento do disposto no *caput*, assegurado que o número máximo de alunos por turma não exceda a: I – vinte e cinco, na pré-escola e nos dois anos iniciais do ensino fundamental; **II – trinta e cinco, nos anos subsequentes do ensino fundamental e no ensino médio.** § 2º Admite-se o acréscimo de até vinte por cento aos limites fixados no § 1º, se o ambiente de aula corresponder a: I – um e meio metro quadrado por aluno, na educação infantil; II – um metro quadrado por aluno, no ensino fundamental e no ensino médio. (NR) (Grifos nosso)

A legislação citada especifica que deve ser de 35 o número máximo de alunos por sala de aula no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, entretanto, apresenta exceções que acabam por reproduzir o problema do excesso de alunos

³¹ Em matéria publicada no site do IG o diretor pedagógico de determinada escola busca justificar o excesso de alunos em sala de aula a partir da idade dos mesmos: para “Angel Prieto, diretor pedagógico do colégio Galois, conta que, no ensino fundamental, as classes comportam, em média, 35 alunos. “A gente monta as turmas com bom senso. Quanto mais velhos, mais atentos e disciplinados já estão os alunos. Então é possível ter turmas maiores” (<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-02-01/limite-de-alunos-por-turma-depender-de-bom-senso-das-escolas.html> - Acessado em 16/10/2013). Entendemos que esta lógica para a escola pública ou particular seja uma falácia, pois o que está em pauta não é o comportamento dos alunos, mas a possibilidade do professor desenvolver o processo de ensino-aprendizagem o mais próximo possível dos alunos, principalmente dos que apresentam maiores dificuldade de aprendizagem e necessitam de atenção especial.

³² <http://www.seesp.org.br/site/imprensa/noticias/item/3530-projeto-limita-n%C3%BAmero-de-alunos-em-sala-de-aula.html> – acessado em 16/10/2013.

nas salas de aulas, ao prever, mediante determinadas circunstâncias, o acréscimo de alunos em sala. O próprio Projeto de Lei admite a possibilidade, como previsto no Parágrafo 2º, de “[...] acréscimo de **até vinte por cento** aos limites fixados no § 1º, se o ambiente de aula corresponder a: I – um e meio metro quadrado por aluno, na educação infantil; II – um metro quadrado por aluno, no ensino fundamental e no ensino médio.” (Grifos nosso). Seguindo-se esta lógica, independentemente do impacto que o excesso de alunos tem gerado na qualidade do processo educacional (ensino-aprendizagem), o que realmente determinará a quantidade de alunos nas salas de aulas brasileiras será o espaço físico do ambiente.

Assim, o projeto de lei formulado para diminuir o número de alunos em sala de aula, é também o que legitima esse reverso, pois expressa a possibilidade do acréscimo de “até vinte por cento” de alunos se o ambiente de estudo/sala de aula comportar em “um metro quadrado” pelo menos um estudante, valendo a mesma norma para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Isto significa que, dependendo do tamanho da sala de aula, esta poderá comportar até 42 (quarenta e dois) alunos, ou seja, 07 (sete) alunos a mais do que o limite de 35 proposto inicialmente, um número, inclusive, já tido como excessivo.

Essa abertura legislativa contribui para a manutenção da falta de qualidade no desenvolvimento curricular. As legislações que especificam sobre o número de alunos em sala de aula deixam brechas à interpretação pelos sistemas, que as utilizam para não diminuir o número de alunos, e continuar reproduzindo o *status quo* dominante que temos visto nas salas de aula, com grave prejuízo do desenvolvimento curricular. Tem-se, aqui, um círculo vicioso: cerceia-se o desenvolvimento curricular com qualidade e, o acesso dos alunos a uma educação de qualidade, pois se sobrecarrega o trabalho dos professores, uma vez que quanto mais alunos em sala de aula, menos tempo os professores terão para ajudá-los.

Como já apontamos anteriormente, há casos de professores lecionando para mais de 600 alunos semanalmente, isto com apenas um cargo. Em caso de acumulação de cargos, esse número pode chegar a mais de 800 alunos. Diante deste fato, como desenvolver os conteúdos curriculares, as competências e habilidades exigidas de forma que todos tenham acesso ao processo de ensino-aprendizagem com qualidade? Como avaliá-los eficazmente? Como dar os devidos “*feedbacks*” das avaliações aplicadas? Como planejar as estratégias pedagógicas

para ajudá-los em suas necessidades específicas? Como acompanhar o desenvolvimento cognitivo dos alunos proximalmente?³³ Essas perguntas inquietam os professores, mas parecem não incomodar as instâncias superiores que planejam e implementam as políticas públicas educacionais, e que a cada dia sobrecarregam mais e mais os docentes, levando-os inclusive, principalmente ao adoecimento mental, fator responsável, além de outros ao afastamento dos docentes de suas atividades no magistério.

Estudo realizado em 2010 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) comparou a quantidade de alunos nas salas de aulas das escolas públicas de 38 países. A conclusão desse estudo aponta o Brasil como um dos países com maior número de alunos em sala de aula. Vejamos o que diz o relatório: “O tamanho das turmas brasileiras [...] é superior às de todos os países da OCDE. Neles, a média é de 21 alunos por classe nas séries iniciais e de 24 nas finais. [...] Na Coreia e no Chile, por exemplo, as turmas têm 30 alunos ou mais nas séries iniciais. Já países como Áustria, Finlândia, Portugal e México possuem 20 estudantes ou menos.”³⁴ Este fato é conhecido por todos que acompanham a realidade educacional das salas de aulas das escolas brasileiras, em particular das paulistas.

Em 2011 o Ministério Público Estadual acatou representação do deputado Rui Falcão e instaurou inquérito civil para apurar o número excessivo de alunos em salas de aulas da rede pública estadual. “A representação teve por base reportagem publicada na edição de 22 de agosto de 2011 no jornal Folha de São Paulo, mostrando que 60% das escolas paulistas têm sala de aula lotada. ‘Em 64% delas há problemas em mais de uma turma’, denunciou o jornal. O levantamento feito pela Folha teve por base dados do Ministério da Educação e Cultura (Censo Escolar 2010).”³⁵ O processo, sob a responsabilidade do Ministério Público, está ainda em trâmite.

É sabido, inclusive por meio de fontes científicas, que a qualidade do trabalho do professor (processo de ensino-aprendizagem) está diretamente atrelada

³³ O tempo também é um fator importantíssimo para que se possa desenvolver todo esse processo, mas infelizmente também os professores não dispõem do tempo necessário para corrigir as avaliações, planejar estratégias para buscar a superação das dificuldades sondadas durante as correções das atividades dos alunos, principalmente as dos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem.

³⁴ <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/educacao-na-midia/10390/turmas-nas-escolas-brasileiras-sao-mais-numerosas-diz-ocde> - Acessado em 16/10/2013.

³⁵ <http://www.pt-sp.org.br/noticia/p/?id=7148> – Acessado em 16/10/2013

e relacionada à quantidade de alunos em sala de aula – tese com a qual os professores concordam.

É evidente, principalmente para os professores, que o excesso de alunos em sala de aula prejudica drasticamente o necessário e importantíssimo acompanhamento proximal do gradual desenvolvimento cognitivo dos alunos por parte dos professores. O processo avaliativo também é diretamente afetado, sobretudo daqueles alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagens. Atualmente há, em média, 40 alunos nas salas de aulas do Ensino Médio paulista, embora existam escolas com turmas que ultrapassam os 45 alunos.

A avaliação, de acordo com Luckesi (1990, 2005, 2006), é uma esfera central no processo de ensino-aprendizagem. Todo o processo educativo gira em torno da avaliação, pois a função intrínseca da avaliação é ajudar os professores a entenderem quais são as dificuldades e os avanços dos alunos e, a partir dessas noções, proporem meios, planos e estratégias pedagógicas para ajudá-los a superar tais dificuldades e/ou ajudar no avanço. Todavia como realizar essa avaliação necessária e importante para o desenvolvimento da qualidade eficiente do processo de ensino-aprendizagem (intelectual dos alunos) se as salas de aulas comportam em média 40 alunos por turma?

Outro fato agravante é o caso dos professores (com exceção de Língua Portuguesa e Matemática) que lecionam semanalmente para, em média, 16 turmas. Assim, vejamos um caso cotidiano do contexto escolar de um professor que leciona para 16 turmas do 1ª série do Ensino Médio – ressaltamos que este professor tem apenas um cargo –, entretanto tem sob sua responsabilidade pedagógica mais de 600 alunos. Este hipotético professor precisa dar conta de passar e explicar os conteúdos programáticos levando-se em conta os objetivos – “competências” e “habilidades” – que devem ser desenvolvidos e apropriados a partir dos conteúdos pelos alunos; aplicar e corrigir avaliações; propor estratégias pedagógicas para o desenvolvimento intelectual de cada aluno; ajudar os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem (sabemos que cada aluno apresenta suas especificidades); pensar, planejar e colocar em prática estratégias pedagógicas também para os demais alunos.

De fato, é uma tarefa extremamente árdua, que está deixando muitos professores doentes ou, como eles mesmos dizem, “pirados” e

desanimados/desmotivados com o ofício docente. Os docentes alegam ser uma tarefa humanamente impossível, mas acreditam que ela pode e deve ser urgentemente melhorada, até porque os professores não dispõem de tempo remunerado suficiente para exercer tais atividades³⁶.

Orfão (2012, p. 39), em relação ao tempo necessário para o desenvolvimento qualitativo da função docente, expressa que “em um mundo em constante mudança, urge que a escola também se transforme e o professor se veja, permanentemente, como um aprendiz, um agente ativo em seu exercício de trabalho, e com uma pré-disposição de colaborar com os colegas, quanto à prática letiva.” Faz-se necessário que os professores tenham mais espaço/tempo - de preferência no interior das próprias escolas - para discutirem as problemáticas pedagógicas, suas ansiedades, seus temores... E, assim, com seus pares, planejem ações pedagógicas que respondam a possíveis soluções e ou atenuações das dificuldades vivenciadas. Orfão reflete ainda que além do tempo “[...] é importante que o professor tenha uma base de apoio pedagógico sólida, para que possa enfrentar e controlar, com segurança, as possíveis tensões [...]. [...] é imprescindível dar respaldo e tempo necessários para que essas ansiedades, típicas do que é novo, se dissipem levando o professorado a refletir sobre suas próprias inseguranças que, muitas vezes, tornam-se um dos maiores obstáculos à mudança.” (ORFÃO, 2012, p. 39). Entende-se, assim, que esses espaços/tempos pedagógicos são de extrema importância para a formação continuada dos professores e a atenuação de problemas que estão diretamente relacionados à falta de tempo para estudos, reflexões e planejamentos dos professores.

Os alunos que têm menos dificuldades e mais facilidades em aprender são os que se destacam na escola pública e são os que, provavelmente, conseguirão finalizar a modalidade Média com certa qualidade. A mesma perspectiva não se aplica em relação aos alunos “mais fracos” da etapa Média da Educação Básica. Os alunos que apresentam maiores problemas e dificuldades de aprendizagem e que, portanto, são os que mais necessitam da ajuda dos professores, são os mais

³⁶ Há atualmente um consenso entre os sindicatos educacionais de que o Estado de São Paulo não tem cumprido o disposto na Lei 11.738/2008, que estabelece o piso nacional salarial dos professores. Por este disposto, a carga horária dos docentes deveria ser dividida em 2/3 de atividades diretamente com os alunos e 1/3 em atividades extraclasse, a maior parte destas atividades realizadas no interior da escola. Assim, um docente com uma jornada semanal de 40 horas teria, aproximadamente, 24 horas de atividade com os estudantes e cerca de 12 horas fora da sala de aula, isto é, dentro da escola, desenvolvendo e realizando atividades pedagógicas, principalmente relacionadas ao desenvolvimento curricular e ao aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

prejudicados, pois, como já apontado, não conseguem dos professores a devida atenção e ajuda necessária.

Uma Proposta Curricular única para toda a rede de ensino dificilmente vai “Garantir a igualdade de oportunidades” (SÃO PAULO, 2008, p. 15), talvez, apenas no acesso aos conteúdos. O fato de ter sido implantado um Currículo oficial em toda a rede pública de ensino não é garantia de melhores desempenhos no processo de ensino-aprendizagem. Não se pode cair na armadilha do discurso ideológico que diz que as oportunidades foram dadas, mas nem todos as aproveitaram ou se esforçaram para alcançar os objetivos educacionais, transferindo, com isso, a responsabilidade aos alunos, família e professores pelo fracasso escolar.

Principalmente sobre os docentes, os atores encarregados de desenvolver o Currículo em sala de aula. Com esse discurso, o sistema educacional se abstém de suas responsabilidades e responsabiliza os professores e alunos pelo fracasso educacional. Alega-se que as oportunidades foram dadas, ou seja, a “nossa parte foi feita”, mas os alunos não as aproveitaram e os professores não desenvolveram os conteúdos com competência, daí não conseguirem a promoção educacional com qualidade. No entanto, após anos lecionando, trabalhando na gestão curricular e ouvindo diariamente as lamentações docentes, chegamos à conclusão que grande parte dos problemas educacionais advém da ordem sociopolítica, principalmente questões relacionadas às estruturais como as apontadas acima.

Uma Proposta Curricular uniforme possivelmente gerará algumas dificuldades para as escolas, particularmente aquelas que recebem público extremamente heterogêneo e com muitas dificuldades de aprendizagens. Além do mais, cada escola apresenta especificidades e necessidades, sendo necessário que a Proposta Curricular se adeque ao Projeto Político Pedagógico da escola, e não o contrário, como vem acontecendo.

Diante de tantos apontamentos críticos e insatisfações, principalmente por parte dos que estão “*in front*” das salas de aulas – professores – emerge um questionamento: quais são, então, as propostas mais adequadas para mudar esses quadros? Não temos a intenção, nesta breve pesquisa, de ser a voz do magistério público paulista, entretanto, estamos expondo as opiniões baseadas em nossas práticas escolares, nas discussões e debates realizados em reuniões pedagógicas no interior das escolas, em congressos e encontros científicos e nas leituras

bibliográficas de autores críticos que escrevem sobre as temáticas que aqui estão sendo discutidas e também nos discursos dos 17 professores pesquisados.

Baseados nisso, entendemos ser urgente (caso queiram realmente que seja mudado qualitativamente o processo educacional, principalmente no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem), que os professores tenham menos turmas e mais tempo remunerado nas escolas para se dedicarem a atividades extraclasse (fora da sala de aula, mas que influenciará diretamente a qualidade educacional); esse tempo seria importante para corrigir atividades, planejar e realizar proposições estratégicas para a superação das dificuldades aos alunos, como por exemplo, preparação de aulas; estudos pedagógicos; reuniões de discussões pedagógicas com os demais professores; atendimento aos alunos em horários específicos; desenvolvimento de projetos etc.

Os problemas estruturais os quais apontamos nesta pesquisa, em particular o excesso de alunos em sala de aula e a desvalorização da importância do trabalho dos professores fora da mesma, são conhecidos pelos governos que entram e saem do poder no Estado de São Paulo, e que são os responsáveis diretos pelas políticas públicas educacionais.

Por esses e vários outros motivos somos contundentes em afirmar e reafirmar que o excesso de alunos em sala de aula é um dos maiores problemas para o bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Tal problema não será resolvido com materiais didático-pedagógicos eficientes, mas atacando a raiz do problema, neste caso, diminuindo a quantidade de alunos em sala de aula e aumentando o tempo das atividades remuneradas extraclasse dos professores.

Concluimos, assim, esta parte, reafirmando que não será uma nova Proposta Curricular que resolverá os problemas relacionados à qualidade educacional paulista. Contudo, entendemos que para iniciar o processo da busca da democracia do acesso dos alunos a uma educação com qualidade por meio do Currículo escolar torna-se necessário diminuir urgentemente o número de alunos em sala de aula, caso contrário os investimentos em materiais pedagógicos (nova Proposta Curricular), formação e capacitação de professores, além de outras ações, não surtirão efeitos positivos, como se espera nas salas de aulas, e, provavelmente não alcançarão os resultados e metas predefinidos pelas políticas públicas de Estado.

CAPÍTULO IV

4. Procedimentos Metodológicos

4.1 Modalidade, Instrumentos de Coleta de Dados e Desenvolvimento da Pesquisa

Durante a pesquisa, nosso campo de observação foi uma escola pública estadual de um município da Região Metropolitana do Estado de São Paulo, na qual realizamos um trabalho qualitativo de levantamento de dados por meio de Grupos Focais e Entrevistas semiestruturadas. Por meio destes instrumentos procuramos levantar dados para entender as opiniões de professores das diferentes áreas curriculares da SEE/SP. As informações coletadas foram analisadas pela técnica de Análise do Discurso, tendo como base os estudos de Eni P. Orlandi (1986; 1988; 1996; 2003).

A pesquisa foi desenvolvida sistematicamente com os seguintes critérios:

1. no primeiro momento levantamos, por meio de duas reuniões de Grupos Focais, dados sobre as percepções de 13 professores sobre a Proposta Curricular da SEE/SP e suas implicações na prática pedagógica. Neste primeiro estágio da pesquisa realizamos o levantamento de dados, por meio de dois Grupos Focais, com professores das quatro áreas curriculares.

2. no segundo estágio da pesquisa realizamos quatro entrevistas semiestruturadas com quatro professores que lecionam disciplinas do Currículo de Ciências Humanas (um professor de cada disciplina: Geografia, História, Filosofia e Sociologia). Nesta segunda parte do trabalho procuramos identificar nos discursos dos professores os sentidos pedagógicos e políticos que os mesmos atribuem para o Currículo de Ciências Humanas e as possibilidades de desenvolvimento do “ensino crítico”.

Elaboramos três Eixos Norteadores³⁷ para o desenvolvimento e realização das reuniões de Grupos Focais. Seguimos esses eixos nas reuniões de forma flexível, pois, como afirmam Iervolino e Pelicioni (2001, ps. 115-16), o Grupo Focal

³⁷ Ver no anexo 03 os eixos e sub-eixos elaborados para o desenvolvimento das reuniões de Grupos Focais.

“[...] É uma técnica de diagnóstico rápida e de baixo custo, utilizada para completar informações, conhecer atitudes, opiniões, percepções [...]”. De acordo ainda com essas autoras: “[...] A essência do grupo focal consiste justamente na interação entre os participantes e o pesquisador, que objetiva colher dados a partir da discussão focada em tópicos específicos e diretivos (por isso é chamado grupo focal)”.

No desenvolvimento das reuniões de Grupos Focais o condutor tem a função fundamental de garantir que o grupo aborde os tópicos de interesses da pesquisa/estudo, mas de maneira menos diretiva possível. Assim, a partir dessa forma de trabalho, não há necessidade de seguir de modo rígido os eixos norteadores do estudo, desde que estes sejam abordados e discutidos durante as sessões.

Em síntese, o que nos propusemos alcançar, a partir dos eixos e subeixos, foi identificar as concepções dos professores sobre as formas de implementação da Proposta Curricular/Currículo da SEESP; os materiais de apoio curricular para professores e alunos e o tipo/forma de ensino-aprendizagem (educação) que a SEE/SP propõe que seja desenvolvido a partir de sua Proposta Curricular; entender também, a partir das percepções dos professores, se o Currículo escolar de Ciências Humanas para o primeiro ano do Ensino Médio contempla conteúdos que favoreçam o desenvolvimento de um “ensino crítico”. Isto tendo como referência de ensino crítico as perspectivas da “Pedagogia Histórico-Crítica” (SAVIANI, 2011). Entender, ainda, quais são as barreiras que os professores (principalmente os de Ciências Humanas) enfrentam para desenvolvero “ensino crítico” e as possíveis estratégias que poderiam ser colocadas em prática para desenvolvê-lo.

Os eixos proporcionaram que os professores refletissem e dessem respostas críticas, e não apenas respostas simplistas permeadas por discursos ingênuos, isto é, sem reflexões críticas.

4.2 Campo Metodológico

Neste tópico apresentamos algumas características dos professores que participaram dos Grupos Focais e das entrevistas semiestruturadas. A importância de tecer comentários sobre o grupo de professores que participou da pesquisa, se faz necessário para melhor compreensão dos seus discursos. Aproveitamos o

espaço e falamos também sobre o contexto e algumas características da escola onde lecionam tais professores. Não intentamos fazer uma descrição densa sobre as características individuais de cada professor, mas apenas apresentar suas principais características, entendendo que essas características são relevantes principalmente para as análises dos dados. Dessa forma consideraremos os seguintes pontos:

- a média de idade;
- a média de tempo no magistério;
- áreas curriculares a que os mesmos pertencem;
- instituição/ões de formação básica (Ensino Fundamental II e Médio);
- instituição/ões de formação superior (Graduação);
- as principais concepções do grupo sobre Currículo escolar.

A escola estadual na qual a pesquisa foi conduzida está localizada na periferia do município de Suzano – a leste da cidade de São Paulo. A escola se caracteriza por acolher alunos com baixo capital socioeconômico e cultural. São alunos advindos de famílias pobres e pais com pouco estudo, muitos semianalfabetos. Os bairros circunvizinhos à escola, onde moram os alunos, não apresentam áreas/pontos de lazer e/ou culturais, nem mesmo praças para recreação ou bate papo dos jovens.

Uma dos principais aspectos da região é a criminalidade: drogas, violências, discriminações, facções com pontos de drogas etc. Esses fatores nocivos estão materializados nos meios de convivência dos jovens.

Por conta dessas problemáticas sociais, os jovens veem na escola um espaço de refúgio³⁸ e lazer. Apesar das intempéries locais a escola é tida por professores e comunidade como uma boa referência em termos de organização, gestão e desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

³⁸ É comum ouvirmos da comunidade, e também de alguns professores, alegações de que os alunos de hoje em dia vão para a escola apenas para paquerar, namorar, brincar, comer, zuar... e, em última instância, estudar. Isso de fato ocorre, mas temos que levar em conta o contexto social, econômico e familiar desses jovens: queremos dizer que os jovens não têm capital econômico para frequentarem outros espaços culturais além da escola, o bairro não oferece nenhuma atratividade cultural e recreativa, pelo contrário, vivem num cotidiano de drogas, álcool e violência; as famílias, muitas vezes, não os compreendem, isto quando têm uma família estruturada... Isto contribui diretamente para a distorção do real significado da escola. Contudo, isto não quer dizer que estes não veem a escola ainda como uma porta de escape para superar a exclusão a qual estão submetidos a viverem diariamente. Tendo isto em mente, não cabe a nós profissionais da educação apenas observar e tirar conclusões passivas destes fatos, mas refletir e agir por meio da educação.

Há na escola uma equipe unida e organizada; cada um faz o possível para cumprir com os seus deveres. Na escola há o desenvolvimento de projetos culturais, palestras, além de outros tipos de trabalhos diferenciados. Um fator central no funcionamento e desempenho da escola é a efetiva participação da direção (diretora), seus assistentes e a coordenação pedagógica no planejamento, organização e execução dos trabalhos que são desenvolvidos na escola. Estes apoiam e acompanham os trabalhos dos professores em sala de aula. Buscam combater a indisciplina e proporcionar aos professores o desenvolvimento de seus trabalhos com autonomia.

A escola se diferencia pelo perfil de nível acadêmico dos professores; há muitos professores pós-graduados (especialistas) e mestres. Assim, há discussões de bom nível acadêmico. Essas discussões têm por objetivos: refletir, planejar e colocar em prática ações pedagógicas para melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e combater alguns problemas mais específicos, sempre levando em conta a qualidade educacional.

A escola se caracteriza ainda pela busca constante dos gestores em manter a ordem e organização para o melhor desenvolvimento possível do processo de ensino-aprendizagem. Os alunos muitas vezes reclamam que “a escola tem regras muito rígidas”, “não pode isso, não pode aquilo, tem que fazer isso, tem que fazer aquilo”, contudo, reconhecem que isso visa manter a organização da escola.

Treze (13) professores participaram das reuniões de Grupos Focais. Esses professores foram selecionados a partir das suas áreas de atuação. Era necessário que pelo menos um professor de cada área curricular participasse das reuniões. Os participantes das reuniões estavam em efetivo exercício na unidade escolar.

As reuniões de Grupos Focais iniciaram de forma muito tímida e discreta, com a participação mais efetiva apenas da metade do grupo. Com o desenrolar da reunião, porém, os demais professores foram se soltando e participando mais efetivamente, muitas vezes de formas mais simbólicas, isto é, por meio de gestos como, por exemplo, concordando ou discordando com os discursos dos colegas.

A média de idade dos docentes pesquisados nos Grupos Focais era de 30 anos. A média de tempo trabalhado no magistério paulista era de mais de 10 anos, sendo que apenas duas professoras tinham mais de 20 anos de atividade. Todos, com exceção de uma professora, estudaram em escola/s pública/s e realizaram a

primeira graduação em universidades privadas, inclusive a professora que estudou em escola particular.

O grupo era constituído por professores das quatro áreas curriculares do Currículo da SEE/SP, mas se destacaram em maior número os professores da área de Linguagens e Códigos (07), da área de Matemática e Física (04) e da área de Ciências Humanas (02). No caso das entrevistas, estas foram feitas com quatro (04) professores da área de Ciências Humanas.

Os professores participantes dos Grupos Focais tinham boa formação e mostravam-se críticos e atuantes. Dos treze (13) professores participantes, apenas quatro não eram concursados (efetivos). Cinco professores acumulavam cargos.

Quatro professores se destacaram durante as reuniões de Grupos Focais por apresentarem discursos mais críticos e melhor fundamentados sobre os eixos que estavam em discussão. Identificamos que estes professores eram os que atuavam há mais tempo no magistério, ou seja, eram os mais experientes.

A respeito das percepções dos professores em relação ao conceito de Currículo escolar, notamos que 08 professores manifestaram concepções bastante superficiais sobre esse instrumento ideológico educacional. Em resumo, passaram a ideia de Currículo como “um meio organizacional de disciplinas e conteúdos”. Falaram sobre a necessidade de adequações diante das incoerências que há no mesmo, e defendem que “depende do professor fazer a diferença”. Apesar das “incoerências”, entendem ser importante e necessário um Currículo para nortear os trabalhos.

Na tabela abaixo estão elencadas as disciplinas que lecionam os professores participantes das reuniões de Grupos Focais. Como dito, alguns deles foram mais participativos do que outros, isso, entretanto, não comprometeu o desenvolvimento e objetivos da primeira reunião. No primeiro encontro, a mestranda e pesquisadora do Programa de Pós-graduação de Mudança Social e Participação Política (USP/Leste) – Ana Rita Ferreira – nos auxiliou realizando registros críticos sobre as ações e expressões dos professores. A pesquisadora foi de suma importância para a pesquisa, uma vez que é formada em Psicologia, portanto, muito adequada para a tarefa, que exigia conhecimento técnico e especializado.

TABELA 05. Professores que participaram dos Grupos Focais e suas respectivas disciplinas.

PROFESSORES	DISCIPLINAS
01 – V.	História
02 – N.	Geografia
03 – J.	Língua Portuguesa
04 – S.	Língua Portuguesa e Inglesa
05 – J.	Língua Portuguesa
06 – P.	Língua Inglesa
07 – R.	Matemática
08 – P.	Matemática
09 – T.	Matemática / Física
10 – V.	Matemática / Física
11 – N.	Arte
12 – M.	Arte
13 – M.	Educação Física

A segunda reunião de Grupo Focal aconteceu uma semana após a primeira e teve como objetivo finalizar as discussões da primeira reunião. Nela, o principal eixo de discussão foram às possibilidades, dificuldades, propostas e ações para o desenvolvimento do ensino crítico, tendo sempre como foco e ponto de partida o Currículo escolar da SEE/SP.

Na tabela 06 abaixo estão elencadas as disciplinas do Currículo de Ciências Humanas lecionadas pelos professores participantes das entrevistas semiestruturadas.

TABELA 06. Professores de Ciências Humanas que participaram das Entrevistas Semiestruturadas.

PROFESSORES	DISCIPLINAS
14 – V.	História
15 – E.	Geografia
16 – A.	Filosofia
17 – L.	Sociologia

Os professores participantes das Entrevistas Semiestruturadas apresentavam características semelhantes aos treze professores que participaram dos Grupos Focais. As principais diferenças que identificamos foram as seguintes: foram mais críticos quanto às organizações e propostas do Currículo, principalmente com respeito aos conteúdos programáticos. Eles identificaram que se trabalhem

apenas com a Proposta Curricular (Currículo de Ciências Humanas) “os alunos terão uma formação passivista e alienante, [...]”. Destacaram ainda a falta de correlações entre os conteúdos programáticos das disciplinas que compõem o Currículo de Ciências Humanas.

4.3 A Análise do Discurso

Não temos a intenção de descrever a história do surgimento e fundamentos epistemológicos da Análise do Discurso, muito menos discutir suas diferentes filiações e correntes teóricas. Procuramos desenvolver apenas breves comentários sobre este importante procedimento metodológico.

A Análise do Discurso surgiu na França na década de 1960 (ORLANDI, 2005). Trata-se de um domínio interdisciplinar que toma o discurso como seu objeto próprio de estudo, buscando compreender a língua em movimento como uma entidade na qual a ideologia se manifesta. De acordo com Maingueneau (1998) é uma prática da “linguística” no campo da comunicação e visa compreender as construções presentes nos discursos.

Maingueneau (1998, p. 14) aponta que há diferentes correntes teóricas e tipos de analistas e estudos sobre a Análise do Discurso: “há analistas do discurso mais sociólogos, outros mais linguistas, outros mais psicólogos [...]”. Dentre as variedades de Análise de Discurso destaca-se a que está associada ao pós-estruturalismo, que rompeu com visões realistas da linguagem e rejeitou a noção de sujeito unificado coerente, com destaque para Michel Foucault (1926-1984).

Foucault chama de discurso “[...] um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva.” (1986, p.135). Assim, para Foucault, o discurso é constituído e constitui a sociedade em várias dimensões: constitui os objetos do conhecimento, os sujeitos e as formas sociais do “Eu”, as relações sociais e as estruturas conceituais. O discurso, segundo este autor, seria o lugar no qual “saber” e “poder” estariam articulados e articulando-se num contínuo. O discurso gera poder, o discurso se produz em razão de relações de poder. Saber e poder, assim, estão presentes e articulando-se continuamente como prática discursiva.

O discurso, em si, é uma construção linguística que faz parte do contexto social em que o texto foi desenvolvido. Dessa forma, as ideologias presentes em um

discurso são diretamente determinadas pelo contexto político-social. Desse modo, a partir da análise dos aspectos do discurso chega-se ao mais importante: o “sentido”. O sentido do discurso não é estático, isso por vários motivos; pelo contexto, pela estética, pela “ordem do discurso”, pela sua forma de construção, pelos seus atores e afins.

Os discursos buscam geralmente transmitir uma mensagem e alcançar objetivos premeditados, mas acabam alcançando também os não premeditados. Nem sempre os discursos apresentam os objetivos premeditados, embora eles estejam lá. Há discursos premeditados, mas que são proferidos para alcançarem objetivos não explícitos. Isso acontece, de acordo com Bakhtin (2006, p. 16), porque, “[...] todo signo é ideológico [...]”. Assim, os signos/discursos estão permeados por ideologias, geralmente do poder dominante, e têm como objetivo o convencimento/assujeitamento ideológico.

4.4 A Dialética na Análise do Discurso

Já explicitamos que utilizamos nas análises dos dados levantados a técnica de Análise do Discurso com fundamentação em Orlandi. Entendemos que esses procedimentos foram os mais adequados para alcançar os objetivos pretendidos na pesquisa. Seria basicamente impossível fazer uso de conceitos das teorias de Orlandi sem citar a dialética, pois a obra da autora faz referência à dialética marxista.

A Dialética, na Grécia antiga, era conhecida como a arte do diálogo. Na concepção moderna, de acordo com Leandro Konder (2008, p. 6-7), “é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”. Nesse sentido, nos estudos dialéticos o mundo não pode ser considerado como um complexo de coisas acabadas, mas como um complexo de processos em que as coisas passam por mudanças ininterruptas de “devir e decadência”. Significa, então, que para a Dialética as coisas não são analisadas na qualidade de fenômenos (objetos) fixos, mas em constante movimento. Nada está em estado de “acabado”, pelo contrário, tudo está sempre em vias de transformação e desenvolvimento. Assim, o fim de um determinado processo é sempre o começo de outro, e desta forma o processo segue

continuamente negações e contradições; todos os aspectos da realidade estão ligados por laços que são necessários e recíprocos.

Para Karl Marx (1818-1883), de acordo com Konder (2008, p. 49), “[...] a natureza humana se modificava materialmente, na sua atividade física sobre o mundo: ‘ao atuar sobre a natureza exterior, o homem modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza’”. Assim, a Dialética busca compreender e explicar as mudanças das coisas a partir da “explicação do movimento”. A filosofia descreve a realidade e a reflete, ao passo que a Dialética busca, não interpretar, mas refletir acerca da realidade alterada; como, por que e os resultados dos movimentos de alterações.

A Dialética, com base em Hegel, se movimenta a partir da existência de uma Tese, que é a ideia, gerando uma Antítese que se contrapõe à Tese, surgindo assim a Síntese, que é a superação da Tese e Antítese. Marx reformulou o conceito de Dialética de Hegel voltando-o para as lutas de classe. Surge assim, a chamada Dialética materialista ou Materialismo Histórico Dialético. Marx fala da dialética sempre em um contexto de luta de classes, na qual há diferentes interesses que geram contradições. Assim, para Konder (2008), Marx “superou - dialeticamente - as posições de seu mestre. Marx escreveu que em Hegel a dialética estava, por assim dizer, de cabeça para baixo; decidiu, então, colocá-la sobre seus próprios pés.” (2008, p. 26).

A Dialética materialista une pensamento e realidade, busca mostrar que esta é contraditória. As contradições são necessárias de serem compreendidas para então, por meio dos estudos dialéticos, serem explicadas e assim propor meios de luta, resistências e superação das contradições.

Marx e Engels defendiam o caráter Materialista da Dialética. Juntos resumiram a Dialética em três leis. A primeira, sobre a “passagem da quantidade à qualidade”, com variação no ritmo e período. A segunda, é a lei da “interpenetração dos contrários”, ou seja, a ideia de que tudo tem a ver com tudo, que os lados que se opõem são, na verdade, uma unidade na qual um dos lados prevalece. A terceira é a lei da “negação da negação”, na qual a negação e a afirmação são superadas. De acordo com Gadotti (1997), essas leis devem ser usadas com precaução, pois a Dialética não se deixa reduzir a três leis apenas; assim, é imprescindível que se leve em conta a fluidez dos conceitos.

O movimento dialético leva as coisas/fenômenos a sofrerem alterações, passando de estados qualitativos a quantitativos, resultando no nascimento de novas coisas, ou seja, em tudo há “atualizações” ou mudanças (KONDER, 2008, p. 10). Isto pode ser chamado também de “superação Dialética”. Ainda para a concepção Dialética, a passagem do ser para o não-ser não significa aniquilamento, destruição ou morte pura e simples, mas movimento e surgimento de outros fatores, outra realidade. A contradição faz com que o ser suprimido se transforme. Para Engels, a Dialética é a ciência das leis gerais do movimento, tanto do mundo externo/material quanto do mundo abstrato-pensamento humano.

Konder (2008, p. 24) lembra que para Hegel “o trabalho é conceito-chave para nós compreendermos o que é a ‘superação dialética’.” Hegel percebe, de acordo com Konder (2007)

[...] que o trabalho é a mola que impulsiona o desenvolvimento humano; é no trabalho que o homem se produz a si mesmo; o trabalho é o núcleo a partir do qual podem ser compreendidas as formas complicadas da atividade criadora do sujeito humano. No trabalho se acha tanto a resistência do objeto (que nunca pode ser ignorada) como o poder do sujeito, a capacidade que o sujeito tem de encaminhar, com habilidade e persistência, uma superação dessa resistência. Foi com o trabalho que o ser humano “desgrudou” um pouco da natureza e pôde, pela primeira vez, contrapor-se como sujeito ao mundo dos objetos naturais. Se não fosse o trabalho, não existiria a relação sujeito-objeto. (KONDER, 2007, p. 23-24)

Portanto, para Konder (2008) “[...] ao atuar sobre a natureza exterior, o homem modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza [...]”, a partir do trabalho o homem tem a possibilidade/potencialidade de ir muito além da natureza dada.

Os estudos e ideias de Marx e Engels estavam atrelados aos movimentos operários, o que os levou a desenvolverem concepções diferentes daquelas ideias propagadas por Hegel sobre a Dialética. Um dos conceitos que Marx reformula é o de trabalho.

Marx concordou plenamente com a observação de Hegel de que o trabalho era a mola que impulsionava o desenvolvimento humano, porém criticou a unilateralidade da concepção hegeliana do trabalho, sustentando que Hegel dava importância demais ao trabalho intelectual e não enxergava a significação do trabalho físico, material [...]. (KONDER, 2008, p. 26-27).

Marx observou em 1844 que o único trabalho que Hegel conhece “é o trabalho abstrato do espírito”, e que “essa concepção abstrata do trabalho levava Hegel a fixar sua atenção exclusivamente na criatividade do trabalho, ignorando o lado negativo dele, as deformações a que ele era submetido em sua realização material, social”. (KONDER, 2008, p. 27). Na interpretação de Konder, para Marx, “Hegel não foi capaz de analisar seriamente os problemas ligados à alienação do trabalho nas sociedades divididas em classes sociais (especialmente na sociedade capitalista)”.

Konder (2008) argumenta que para Marx o trabalho “é a atividade pela qual o homem domina as forças naturais, humaniza a natureza; é a atividade pela qual o homem se cria a si mesmo.” É a condição natural para a realização do homem, mas a “alienação”, criada pela “divisão social do trabalho”, o transformou em “uma atividade que é sofrimento, uma força que é impotência, uma procriação que é castração”. Isso, a partir também da apropriação privada das fontes de produção e do aumento dos conflitos das classes sociais.

Outra categoria central para entendermos a Dialética marxista é a de “totalidade”. Lukács (1967, p. 240) afirma que “a categoria de totalidade significa [...] de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas”. Para Lukács (1967), o próprio Marx se referia a essa categoria afirmando que “as condições de produção de toda sociedade formam um todo”.

Para Marx e Engels (1975) uma visão da totalidade é necessária para enxergar, entender e encaminhar uma solução para um determinado problema. Ou seja, se não enxergamos o todo, podemos cometer erros fatais, prejudicando a compreensão do objeto de estudo da pesquisa, pois a verdade do fenômeno investigado é o todo. Ao conseguirmos enxergá-la, conseguimos também desenvolver, com mais propriedade, a pesquisa e, dessa forma, escrevê-la e atribuir as considerações necessárias, conquistando mais segurança no que estamos trabalhando.

Konder (2008, p. 44), citando Carlos Nelson Coutinho, nota que este autor observa que a Dialética “não pensa o todo negando as partes, nem pensa as partes abstraídas do todo. Ele pensa tanto as contradições entre as partes (a diferença entre elas: a que faz de uma obra de arte algo distinto de um panfleto político) como a união entre elas (o que leva a arte e a política a se relacionarem no seio da sociedade enquanto totalidade)”. Por essa percepção, em todos os objetos com os quais lidamos existe uma dimensão imediata (que nós percebemos imediatamente) e existe uma dimensão mediata (que vamos descobrindo, construindo ou reconstruindo aos poucos).

Para que o nosso conhecimento avance e o nosso laborioso e interminável descobrimento da realidade se aprofunde, isto é, para compreendermos e irmos além das aparências e entendermos melhor os fenômenos, precisamos realizar operações de síntese e de análise que esclareçam não só a dimensão imediata como, também, a dimensão mediata delas. Neste sentido, Konder (2008) diz que as “Séries de mediações, é um fato que está mediatizado por outros fatos e por diversas ações humanas. As mediações, entretanto, obrigam-nos a refletir sobre outro elemento insuprimível da realidade: as contradições.” Ainda se referindo a importância das contradições como um dos princípios básicos da Dialética, Konder (2008) sustenta que

[...] As conexões íntimas que existem entre realidades diferentes criam unidades contraditórias. Em tais unidades, a contradição é essencial: não é um mero defeito do raciocínio. Num sentido amplo, filosófico, que não se confunde com o sentido que a lógica confere ao termo, a contradição é reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem. A dialética não se contrapõe à lógica, mas vai além da lógica, desbravando um espaço que a lógica não consegue ocupar. (KONDER, 2008, ps. 45-46).

Assim, também para Gadotti (1997, p. 16) é possível observar que a questão central “que deu origem e significado a dialética é a explicação do movimento, da transformação das coisas”, ou seja, o processo de negação e contradições que vai gerar o movimento; a Dialética considera todas as coisas em movimento e relacionadas umas às outras.

Gadotti (1997, p. 19) diz que para Marx “o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a

consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, seu ser social é que determina a sua consciência.”

Assim, entendemos que Marx substituiu o idealismo de Hegel por um realismo Dialético Materialista, pois, para ele, ainda citando Gadotti (1997, p. 19), “a dialética de Hegel fechava-se no mundo do espírito, e Marx a inverte, colocando-a na terra, na matéria. Para ele, a dialética explicava a evolução da matéria, da natureza e do próprio homem [...]” Desse modo, Marx concebia a Dialética como “a ciência das leis gerais do movimento, tanto do mundo exterior como do pensamento humano. [...]” (p. 19).

Bakhtin, (autor que também nos dá base – pela importância de suas concepções –, além de Orlandi, para fazer as análises dos discursos docentes), fez da Dialética o seu método, entendendo a realidade essencialmente contraditória, como era entendida por Marx, e em constante transformação. A Dialética utilizada por Bakhtin tem, pois, característica dialógica, diferente do esquema proposto por Hegel de tese, antítese e síntese. De acordo com Freitas (2007, p. 151) “Bakhtin propôs uma dialética que nascendo do diálogo, nele se prolonga, colocando pessoas e textos num permanente processo dialógico.” Esta forma de conceber a Dialética se dá pela maneira com que Bakhtin concebeu a essência humana; para ele a essência (formas de pensar, falar, agir, manifestar...) está no conjunto das relações e interações sociais.

Assim, como salienta ainda Freitas (2007, p. 152), o pensamento bakhtiniano e sua metodologia de estudo estão baseados e relacionados ao “Outro” e suas interações dialógicas históricas e sociais. Apesar da clara filiação do pensamento de Bakhtin ao Método Dialético de Marx, o teórico russo não se “estanca” nas formulações da teoria e afirmava mesmo “que um sistema que estanca perde sua vitalidade, seu dinamismo dialético.” Bakhtin, inclusive, criticou o sistema, pseudo-marxista, imposto na União Soviética por Josef Stalin, “procurando se opor à concepção mecanicista do marxismo. Crítico o marxismo, não a filosofia de Marx”. Dessa forma, concordamos novamente com Freitas (2007) de que o marxismo de Bakhtin situa-se na perspectiva historicista que considera e compreende o homem como sujeito social “da” e “na” história.

Neste sentido, nesta pesquisa os professores não podem ser vistos e compreendidos de forma estática, mas como sujeitos, sociais e culturais, permeados

por interesses e contradições. Procuramos, a partir das análises, identificar como os discursos docentes vão se adequando/assujeitando, mas também resistindo às ideologias dominantes.

Há inúmeras possibilidades de confronto, resistência e mudanças no Currículo escolar. Entretanto, faz-se necessário estudá-lo e compreender seus fundamentos e fins. Ou seja, buscar superar o nível da aparência. Portanto, é primordial que haja por parte dos professores o constante exercício da crítica aos conteúdos e seus objetivos, pois o Currículo é um instrumento ideológico, isto é, não é neutro. Ao contrário, é um campo de poder, envolto por contradições, conflitos e lutas político-ideológicas. Por isso, é necessário o exercício da atividade crítica desmistificadora em prol da ascensão, no seio da escola, de um ensino crítico humanista.

4.5 Discurso e Ideologia

O “discurso” é um mecanismo de efeito de sentido. Orlandi (1988) explica que “a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento” (1988, p. 15). Para esta autora, o “discurso” é “[...] o enunciado formulado em certas condições de produção, determinando certo processo de significação. O discurso não é apenas transmissão de informação, mas efeito de sentido entre interlocutores e a análise de discurso é a análise desses efeitos de sentido.” (ORLANDI, 1986, p. 115).

Os discursos se movem em direção a outros, nunca estão só, estão sempre atravessados por discursos passados e que mantêm com ele constante elo-duelo, ora o legitimando, ora o confrontando.

Segundo Orlandi (2005), a Análise do Discurso não constitui metodologia ou técnica de pesquisa, mas uma disciplina de interpretação constituída na intersecção de epistemologias distintas, pertencentes a áreas da linguística, deslocando-se a noção de fala para discurso; do materialismo histórico, do qual emergiu a teoria da ideologia; e da psicanálise, de onde veio a noção de inconsciente, abordada pela Análise do Discurso como o descentramento do sujeito.

Orlandi (2003) afirma também que: “O discurso é definido não como um transmissor de informação, mas como efeito de sentido entre locutores. Assim, se

considera que o que se diz não resulta só da intenção de um indivíduo em informar outro, mas da relação de sentidos estabelecida por eles num contexto social histórico.” (2003, p. 63).

A análise de discurso, não visa, exatamente, a busca de verdades, mas sim descobrir, decodificar, compreender e explicitar o modo como os enunciantes constituíram o sentido do “dito e do não-dito”, que ideologia conformou esse dizer e em que formações discursivas se concretizaram.

Para Foucault (2005), o discurso é um caminho que revela e oculta as contradições. Analisar um discurso é levar ao conhecimento as contradições, é mostrar a outra ponta do iceberg, aquela que está abaixo das águas e que não é visível a olho nu, mas é necessário mergulhar nas águas (analisar os discursos) para ver a outra parte do iceberg, ou seja, entender e compreender o “não-dito” do discurso.

Os discursos são proferidos e utilizados por diferentes sujeitos como um mecanismo e meio de dominação, assim os sujeitos que reproduzem discursos dominantes sem reflexões críticas, apenas reproduzem, legitimam e mantêm os discursos dominantes.

A partir da análise do discurso é possível também mostrar como está oculta a realidade e as contradições de questões relacionadas aos discursos curriculares, ou seja, como o discurso escolar dominante é utilizado como um instrumento de alienação, que busca enquadrar os sujeitos aos paradigmas que o sistema entende como adequados.

Para a “Análise do Discurso”, o sujeito do discurso é histórico, social e descentrado. “Descentrado”, porque cindido pela ideologia e pelo inconsciente; “Histórico”, por estar alienado ao mundo que o cerca; e “Social” porque o indivíduo está apreendido num espaço coletivo³⁹.

Segundo Orlandi, “o sujeito de linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo controle sobre o modo como elas o afetam” (1986, p. 20). Na visão da autora, o sujeito é constituído por vários “eus”; não há centro em seu ser, pois o seu interior está saturado por várias vozes (signos/discursos/falas). Para Charaudeau (2004, p. 458) o seu dizer não

³⁹ <http://www.duplipensar.net/artigos/2007s1/notas-introdutorias-analise-do-discurso-fundamentos.html> - acesso em 04/11/2012.

mais lhe pertence. “Ele é polifônico, uma vez que é portador de várias vozes enunciativas. Ele é dividido, pois carrega consigo vários tipos de saberes, dos quais uns são conscientes, outros são não-conscientes, outros, ainda, inconscientes”. Nesse sentido, o discurso age no inconsciente dos sujeitos e chega, em muitas circunstâncias, a determinar o que os mesmos devem pensar e falar.

O sujeito não está e nem adianta preexistentemente ao discurso, pelo contrário, o sujeito é uma construção dos discursos, assim, é por vias dos “interdiscursos” que há determinações do que, quando e de que modo o sujeito deve dizer. Este processo dá-se basicamente de forma inconsciente.

Orlandi (1988) considera que não existe sujeito sem discurso, pois todos fazem uso de discursos constantemente, e estes discursos não são subjetivos/individualizados, mas intersubjetivos/extraindividualizados.

Fernandes (2005, p. 43) diz que “a identidade, assim como o sujeito, não é fixa, ela está sempre em produção, encontra-se em um processo ininterrupto de construção e é caracterizada por mutações”. Dessa forma, todos os sujeitos que fazem uso dos discursos, portanto, todos nós, existimos, re-existimos e nos reconstruímos a partir do “Outro”, isto é, de interdiscursos.

Ao considerar o “discurso” como um objeto sócio-histórico, a “Análise do Discurso” reflete as formas em que a linguagem se materializa na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua. Surge, assim, a relação “língua-discurso-ideologia”, uma vez que a ideologia tem como materialidade específica o discurso e este, a língua (ORLANDI, 2001, p. 16). Assim, “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido” (PÊCHEUX, 1975) citado por Orlandi (2001, p. 17).

Há diferentes concepções sobre o conceito de ideologia e suas formas de manifestações. O conceito de ideologia é bastante discutido, por autores de diferentes campos e áreas do conhecimento.

De acordo com Brandão (2004, p. 24), para Marx e Engels o conceito de “[...] “ideologia” parece estar reduzido a uma simples categoria filosófica de ilusão ou mascaramento da realidade social [...]. A ideologia a que ele se refere é, especificamente a ideologia da classe dominante”. (BRANDÃO, 2004, p. 22)

Conforme afirmam Japiassú e Marcondes (2001, p. 99)

O termo “ideologia” é amplamente utilizado, sobretudo por influência do pensamento de Marx, na filosofia e nas ciências humanas e sociais em geral, significando o processo de racionalização — um autêntico mecanismo de defesa — dos interesses de uma classe ou grupo dominante. Tem por objetivo justificar o domínio exercido e manter coesa a sociedade, apresentando o real como homogêneo, a sociedade como indivisa, permitindo com isso evitar os conflitos e exercer a dominação.

Assim, a ideologia pode ser considerada como um fenômeno da “superestrutura”, isto é, uma forma de pensamento dominante, que não busca revelar as causas e valores dominantes, mas sim contribuir para a aceitação e reprodução da estrutura hegemônica, servindo desta forma “aos interesses da classe dominante que aparecem como se fossem interesses da sociedade como um todo.” (JAPIASSÚ e MARCONDES, 2001, p. 99).

Brandão (2004, p. 20) citado por Chauí (1990, p. 65) diz que para Marx a ideologia é “[...] o sistema ordenado de ideias ou representações e das normas e regras [...]”. Nesta concepção percebe-se que o termo ideologia é usado pelo senso comum, referindo-se ao sentido de ideias, pensamentos, doutrinas e visões de mundo de um indivíduo ou de um grupo, orientando-os para suas ações sociopolíticas.

Ainda conforme Brandão (2004, p. 21), se referindo a Marx e Engels (1965) e Chauí (1990) a ideologia⁴⁰

[...] é um instrumento de dominação de classe porque a classe dominante faz com que suas ideias passem a ser ideias de todos. Para isso eliminam-se as contradições entre força de produção, relações sociais e consciência, resultantes da divisão social do trabalho material e intelectual. Necessária à dominação de classe, a ideologia é ilusão, isto é, abstração e inversão da realidade [...].

A ideologia, nesta visão pode ser considerada um instrumento de dominação que age por meio do convencimento, de forma prescritiva, alienando a consciência humana e mascarando a realidade.

Althusser prega que

⁴⁰ Na teoria social crítica de Thompson (1995, ps. 81-89) o termo ideologia é apresentado tendo conotações negativas. Thompson elenca cinco formas gerais de operação da ideologia: “legitimação”, “dissimulação”, “unificação”, “fragmentação” e “reificação”. Para maior aprofundamento das formas elencadas por Thompson consultar a obra: THOMPSON, J. B. Ideologia e cultura, moderna. Petrópolis: Vozes, 1995.

[...] para manter sua dominação, a classe dominante gera mecanismo de perpetuação ou de reprodução das condições materiais, ideológicas e políticas de exploração. É aí então que entra o papel do Estado que, através de seus Aparelhos Repressores – ARE – (compreendendo o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões etc.) e Aparelhos Ideológicos – AIE – (compreendendo instituições tais como: a religião, a escola, a família, o direito, a política, o sindicato, a cultura, a informação), intervém ou pela repressão ou pela ideologia, tentando forçar a classe dominante a submeter-se às relações e condições de exploração). (BRANDÃO, 2004, p. 23)

Dessa maneira, as formas de funcionamento, manifestações e atuações das ideologias dominantes estão centradas nos “Aparelhos Ideológicos de Estado”. Quando este não dá conta da manutenção da ordem dominante por meio da ideologia, entram em ação os “Aparelhos Repressores de Estado”. Estes agem por meio da repressão – coerção/força/violência legitimada.

Na perspectiva da “Análise do Discurso”, o sujeito da linguagem não é o sujeito em si, mas, tal como existe socialmente, interpelado pela ideologia dominante. Assim, o sujeito não é a origem, a fonte absoluta do sentido, porque na sua fala outras falas se manifestam.

Nesta pesquisa, por ideologia, concordamos com a definição dada por Augusto Ponzio (1998) que, de certa forma, apresenta relações com as definições citadas acima. Para Ponzio citando Voloshinov (1998, p. 107): “[...] Por ideologia entendemos todos el conjunto de los reflejos y de las interpretaciones de la realidad social y natural que tienen lugar en el cerebro del hombre y e se expresan por medio de palabras [...] u otras formas signícas”⁴¹. Nas análises dos discursos que ora propomos realizar, procuramos ter como princípio que a materialidade específica da ideologia é o discurso, e a materialidade do discurso é a língua. A relação desses três elementos - língua, discurso e ideologia - é complementada pelo fato de que não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem a interpelação ideológica (BAKHTIN, 2006).

⁴¹ “[...] Por ideologia entendemos todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressam por meio das palavras [...] e outras formas signícas”. (PONZIO; VOLOSHINOV, 1998, p. 107). A tradução desse trecho da obra de Ponzio (1998) foi realizada pelos autores da pesquisa.

4.6 Linguagem, Sujeito e Discurso

Nas análises dos dados, utilizamos a técnica de Análise do Discurso a partir do Método Materialista Histórico e Dialético. Mas, antes de iniciarmos as análises, descreveremos brevemente nossa fundamentação e concepção de linguagem e sujeito.

Para Bakhtin, a linguagem e o sujeito estão implicados mutuamente, pois não é possível desvincular a linguagem (discurso) do sujeito, isto é, da sua personalidade. De acordo com ele, o sujeito, “[...] sua atividade mental, suas motivações subjetivas, suas intenções, seus desígnios conscientemente estilísticos, não existem fora de sua materialização objetiva na língua. [...]” (2006, p. 192). Assim, a língua não é vista como um sistema abstrato de signos e tampouco como a expressão do pensamento individual. A mente do indivíduo possui uma natureza sócio-ideológica, ela se estrutura mediante sua inserção no universo ideológico dos signos por meio da interação dialógico-social, sendo que, sem o conteúdo ideológico e semiótico, a mente seria um “nada” ou “vazia”.

Ainda acompanhando Bakhtin (2006, p. 125) “[...] a língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações”. Logo, o signo é por natureza social e ideológico, existe por conta das interações sociais. Dessa forma, quando acontecem mudanças nas estruturas sociais, há também mudanças nos signos, portanto, os signos estão determinados pela organização social dos diferentes contextos históricos (socio-culturais). Em suma, os signos não são uma construção individual, mas estão sujeitos às interações entre os sujeitos sociais, sendo o mesmo vivo e plurivalente, podendo ter mais de um significado.

A palavra está vinculada a vários domínios ideológicos e preenchendo diferentes funções ideológicas, como observa Bakhtin (2006, p. 40), para quem a palavra “[...] será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados [...]. A palavra é capaz de mudanças sociais.” Portanto, a palavra não é

apenas um código ou sinal; ela é viva e eficaz, tanto para dominação quanto para resistências e promoção de mudanças sociais.

O caráter ideológico da palavra, bem como sua natureza social, levaram Bakhtin e Volochinov (1992) a ressaltarem outro ponto fundamental da enunciação: por mais completa que seja, a enunciação é apenas uma fração de uma comunicação verbal ininterrupta. O discurso (palavra) está embrenhado de outros discursos que o antecederam – seja para confirmar, refutar, antecipar respostas – e determinará, por assim dizer, discursos futuros. Em decorrência disso, assevera Bakhtin (2003, p. 289) a “palavra” não tem autor, “ela é de ninguém”. Stella (2005, p.178) contribui afirmando que: “[...] a palavra dita, expressa, enunciada, constitui-se como produto ideológico, resultado de um processo de interação na realidade viva”. Nesse sentido, o “dialogismo” se apresenta como princípio constitutivo da linguagem, haja vista que um dado discurso faz uso de outros discursos na esfera de comunicação verbal ininterrupta.

O “dialogismo” se apresenta como princípio constitutivo da linguagem, que corresponde ao seu funcionamento real, assim as formas como as “palavras” são ditas, como o discurso é organizado, assim como a organização da enunciação. Baccega (2000, p. 53), por sua vez, faz distinção entre enunciação e enunciado. A enunciação se refere ao lugar onde o discurso nasce. Já o enunciado é entendido como a manifestação desse discurso, quer seja na modalidade escrita da língua, quer seja na modalidade oral, que está em virtude do que é exterior, isto porque a enunciação nada mais é que produto da “interação social”, seja determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo. O conteúdo, a significação, a produção de sentidos pelas palavras são organizados pelas condições exteriores ao indivíduo, no meio social, ou seja, na arena onde se desenvolvem as interações sociais, o psíquico, neste sentido, pode ser entendido como “o social infiltrado no organismo do indivíduo.” (BAKHTIN, 2006, p. 64).

Para Bakhtin (2003; 2006) a linguagem não é mero código que se aprende e aplica, de modo mecânico e/ou automático. Não pode ser considerada segundo uma visão mecanicista, que leva a uma produção discursiva acrítica e limitada em suas possibilidades. Também não pode ser estudada independentemente de seu contexto sócio-histórico, isto porque traz em si os valores e a história social de diferentes grupos. A linguagem é objeto complexo que permeia e constrói a vida social e

manifesta os sentidos conscientes e inconscientes dos sujeitos. A partir da Análise do Discurso é possível ter compreensões mais amplas e críticas deste fenômeno humano a partir do seu contexto e de suas especificidades.

O “Discurso como toda atividade comunicativa entre interlocutores [é uma] atividade produtora de sentidos que se dá na interação entre falantes”. (BRANDÃO, 2013, p. 28 – grifos nosso) ⁴². Todo discurso é carregado de ideologias, principalmente do contexto do qual o interlocutor faz parte. Nesse sentido, para Brandão (2013, ps. 2-3): “O falante/ouvinte, escritor/leitor são seres situados num tempo histórico, num espaço geográfico; pertencem a uma comunidade, a um grupo e por isso carregam crenças, valores culturais, sociais, enfim a ideologia do grupo, da comunidade de que fazem parte. Essas crenças, ideologias são veiculadas, isto é, aparecem nos discursos.”. Assim, em determinadas circunstâncias, os discursos expressam a posição ideológica dominante, não a real posição do interlocutor que o profere, mas interdiscursos dominantes.

Para Brandão (2013), a Análise do Discurso “[...] não se limita a um estudo puramente linguístico, mas, principalmente, os elementos históricos, sociais, culturais, ideológicos que cercam a produção de um discurso e nele se refletem; o espaço que esse discurso ocupa em relação a outros discursos produzidos e que circulam na comunidade [...]”. São as características de “formação ideológica” e de “condição de produção” do discurso. Por formação ideológica entende-se: “[...] como o conjunto de atitudes e representações ou imagens que os falantes têm sobre si mesmos e sobre o interlocutor e o assunto em pauta”. Por sua vez, “condição de produção” do discurso, deve ser entendido como: “o contexto histórico-social, os interlocutores, o lugar de onde falam, a imagem que fazem de si, do outro e do assunto de que estão tratando. [...]”. (BRANDÃO, 2013, p. 6).

Brandão (2013, p. 07) diz ainda que “a formação discursiva se define pela sua relação com a formação ideológica. A formação discursiva determina “o que pode e deve ser dito” pelo falante a partir do lugar, da posição social, histórica e ideológica que ele ocupa.” Os discursos são produzidos de acordo com as diferentes esferas de atividade do homem. [...]. [Assim], Os gêneros do discurso são, portanto,

⁴² Texto baixado do portal do Museu da Língua Portuguesa.
http://www.museulinguaportuguesa.org.br/colunas_interna.php?id_coluna=1 – Acessado em 20/08/2013.

diferentes formas de uso da linguagem conforme as esferas de atividade em que o falante/escritor está engajado. (BRANDÃO, 2013, p. 16) grifos nosso.

No caso desta pesquisa, os professores pesquisados estão inseridos na posição social da ideologia educacional de ordem e contexto neoliberal.

Neste caso, em particular, os discursos foram produzidos no contexto educacional. Os interlocutores são professores que discursam para outros professores e fazem parte do mesmo contexto e universo escolar. Estes sujeitos apresentam formações ideológicas do contexto neoliberal de educação/currículo, iniciadas a partir da década de 1990, no contexto histórico de redemocratização social com o advento da nova Constituição brasileira (BRASIL, 1988), e promulgação da LDBEN (BRASIL, 9394/1996), que definiu as novas políticas legislativas curriculares para a educação nacional. A ideologia brasileira de educação neoliberal se fortaleceu após a implementação do programa mundial “Educação para Todos”, organizado pela UNESCO (DELORS, 1998), e reconhecido e assinado pelo Brasil como um dos princípios fundantes para o desenvolvimento da qualidade da educação mundial.

De acordo com Brandão (2013, p. 9), nos princípios da Análise do Discurso de linha francesa “o sujeito que produz o discurso” apresenta as seguintes características: 1. “[...] é essencialmente marcado pela historicidade [...]”; 2. “[...] é um sujeito ideológico [...]”; 3. “[...] não é único [...]”; 4. “[...] na sua fala outras vozes também falam [interdiscursos], [...]”. Grifos nosso.

Muitas outras características são intrínsecas e devem/podem ser levadas em consideração pelo analista do discurso, entretanto, nesta pesquisa, nas análises dos discursos produzidos pelos sujeitos pesquisados, teremos como principais referências e princípios as citadas acima.

Os conceitos que utilizamos para nortear as análises são os que seguem elencados na tabela 07

TABELA 07. Conceitos utilizados para fundamentar as análises dos dados.

CONCEITO	DEFINIÇÃO
Assujeitamento Ideológico	Consiste em fazer com que cada indivíduo (sem que ele tome consciência disso, mas, ao contrário, tenha a impressão de que é o senhor de sua própria vontade) seja levado a ocupar seu lugar, a identificar-se ideologicamente com grupos ou classes de uma determinada formação social, é o mesmo que interpelação ideológica.
Discurso	É o efeito de sentido construído no processo de interlocução (opõe-se a concepção de língua como mera transmissão de informação). “O discurso não é fechado em si mesmo e nem é do domínio exclusivo do locutor: aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz, para quem se diz, em relação a outros discursos”. (ORLANDI, 1996, p. 83).
Sujeito	Na perspectiva da análise do discurso, a noção de sujeito deixa de ser uma noção idealista, imanente; o sujeito da linguagem não é o sujeito em si, mas tal como existe socialmente, interpelado pela ideologia. Dessa forma, o sujeito não é a origem, a fonte absoluta do sentido, porque na sua fala outras falas se dizem.
Formação Ideológica	É constituída por um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais, nem universais, mas dizem respeito, mais ou menos diretamente, as posições de classe em conflito umas com as outras. Cada formação ideológica pode compreender várias formações discursivas interligadas.
Formação Social	Caracteriza-se por um estado determinado de relações entre classes que compõem uma comunidade em um determinado momento de sua história. Estes relatos estão assentados em práticas exigidas pelo modo de produção que domina a formação social. A essas relações correspondem posições políticas e ideológicas que mantêm entre si laços de aliança, de antagonismo ou de dominação.

Quadro elaborado a partir do livro de BRANDÃO, H. Introdução à Análise do Discurso. Campinas: Ed. Unicamp, 2004. (ps. 105-110).

Os conceitos listados acima nos deram base e fundamentação para a realização das análises dos discursos dos professores.

4.7 Interpretar e Compreender

[...] a finalidade do analista não é interpretar, mas compreender como um texto funciona e produz sentidos [...]. (ORLANDI, 2005)

A palavra interpretar⁴³ é derivante do latim “interpretāre”, por “interpretāri”. É um verbo transitivo⁴⁴, isto é, “que dura pouco ou que passa rapidamente; transitório, passageiro”. Interpretar significa “explicar o que há de obscuro ou confuso num texto

⁴³ “Interpretar”. Disponível: <http://www.infopedia.pt/pesquisa-global/interpretar>. Acesso em 11.02.2013.

⁴⁴ “Transitivo”. Disponível: <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/transitivo>. Acesso em 11.02.2013.

[discurso], numa lei, num autor etc.” Significa também “tomar em determinado sentido; traduzir [...] reproduzir o pensamento de [...] esclarecer”. Para Karl Marx, em sua celebre 11ª tese sobre Feuerbach, “os filósofos limitaram-se a interpretar o mundo de diversas maneiras; o que importa é modificá-lo.” (Karl Marx, 11ª tese sobre Feuerbach). Este fez severas críticas aos intelectuais (filósofos idealistas) que interpretavam o mundo, de forma idealista, abstrata, porém sem propor ações teórico-prática (práxis) de mudanças sociais. Nesse sentido, Marx utilizou o conceito de “práxis revolucionária”. A práxis revolucionária é a atividade teórico-prática em que a teoria se modifica constantemente com a experiência prática, que por sua vez se modifica constantemente com a teoria. A teoria não se reduz a abstrações puramente idealistas, mas é intrínseca à ação prática.

A “práxis revolucionária” não se ocupa apenas em interpretar, mas visa, acima de tudo, transformar as circunstâncias que determinam a formação das ideias, desejos, vontades, teorias. Podemos dizer que o conceito de “práxis revolucionária” busca a íntima relação entre teoria e prática. A práxis, para Marx, busca alterar as relações de assujeitamentos e alienações que exploram e oprimem determinada classe. Ou seja, mudança nas estruturas e formas opressoras das sociedades, onde a classe dirigente usa diferentes subterfúgios, inclusive o poder público, o sistema, a máquina estatal, para reproduzir e manter as ideologias dominantes.

Entendemos que interpretar está relacionado à subjetividade, isto é, pertence ao sujeito enquanto ser consciente; está no domínio da consciência (“psiquismo”) individual, é próprio de um ou de vários sujeitos e não vale para todos. É relativo também aos sentimentos, impressões e opiniões pessoais, podendo tomar forma aparente e ilusória. Podemos dizer que a interpretação subjetiva nos leva a explicar algo pelo ponto de vista pessoal, a partir da visão de mundo individual ou de um grupo específico.

Por sua vez, o verbo compreender⁴⁵, do latim vulgar “comprehendēre”, denota “apreender; alcançar com a inteligência, entender, perceber”. Está relacionado à busca da proximidade máxima do entendimento real sobre algo. Neste caso, compreensão está relacionada à busca, intersubjetiva, do sentido sobre o que o outro quis dizer. Enquanto a interpretação está relacionada ao que eu entendi (subjetivamente) sobre o que o outro quis dizer.

⁴⁵ “Compreender”. Disponível na <http://www.infopedia.pt/pesquisa-global/compreender>. Acesso em 02.11.2013.

De acordo com Orlandi (2005, p. 19), há sempre uma incompletude no processo de significações, pois as relações existentes entre “pensamento/linguagem/mundo” permanecem sempre abertas, sendo função da compreensão dar sentido a esta incompletude.

Temos em mente que há sempre “aberturas” existentes no “simbólico”, o mesmo nunca se fecha, pois está relacionado à “questão filosófica”, ou seja, um texto pode ter inúmeras compreensões/sentidos, daí a importância do analista estabelecer método/s e técnica/s rígida/s de análise/s e compreensão, ou se perderá ao longo das análise e não chegará a lugar algum. Isto tampouco significa que o analista vá interpretar “o que o texto quer dizer”, mas buscar compreender “como um texto funciona” e quais os sentidos que estão obscuros (“não ditos”, os “sentidos escondidos”) no que foi dito, mas que são passíveis, a partir de determinado método e técnicas científicas, de serem extraídos e compreendidos (ORLANDI, 2005, p. 20).

Assim, a análise do discurso visa, a partir da “opacidade do texto”, entender as mensagens simbólicas, ideológicas, políticas. Porquanto, conforme Orlandi (2005) há, infelizmente, “a impossibilidade de um acesso direto ao sentido” do texto/discurso, visto que os mesmos são carregados de “polissemias”, “interdiscursos”, “ideologias” dos diferentes contextos sócio-históricos e culturais.

Em suma, concordamos com Orlandi (2005), principalmente quando afirma que a finalidade do trabalho do analista “não é descrever nem interpretar, mas compreender – isto é, explicitar – os processos de significação do texto; compreender como o texto produz sentidos através de seus mecanismos de funcionamento”, suas filiações históricas e sociais que são permeadas por redes de sentidos, isto é, interdiscursos, haja vista que este “determina o intradiscurso” (2005, p. 27).

Orlandi (2005) faz referências em sua obra aos termos de interpretação e compreensão. A interpretação é o sentido imediato. A compreensão explica os processos de significação presentes no texto, compreendendo como os sentidos se constituem. Assim, não há sentidos sem interpretação.

CAPÍTULO V

5. Análises dos dados dos Grupos Focais

As palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delineia na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória.” (ORLANDI, 2004, p. 43)

Compreender as percepções dos professores sobre a nova Proposta Curricular da SEE/SP (SÃO PAULO, 2008) e suas implicações para a prática pedagógica é nosso principal objetivo neste capítulo.

Conforme apontou Orlandi (2005, p. 27), nas análises dos discursos é necessário que o analista formule a questão que desencadeará as análises e que a partir desta mobilize os conceitos necessários.

As questões que formulamos e que desencadearam nossas análises foram as seguintes: Questão 1. Ideologias presentes nas percepções docentes em relação à nova Proposta Curricular da SEE/SP (SÃO PAULO, 2008). Questão 2. As relações de poder: “formações ideológicas” e “assujeitamentos ideológicos” que permeavam os discursos docentes, levando-se em consideração o contexto que institucionaliza suas identidades – o sistema educacional.

5.1 Ideologias e Percepções Docentes

[...] O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer. [...]”. “[...] A ideologia e inconsciente estão materialmente ligados. [...] (ORLANDI, 2005, ps. 46-47)

Para Foucault (2005; 1996), o discurso constitui uma série de acontecimentos que o situa na dimensão histórica e se materializa na linguagem sob a forma de enunciados. A tarefa de quem realiza a Análise do Discurso é desvelar as regras de formação e ter acesso às condições de existência que lhes dão sentido.

Trata-se de compreender as condições de um dado discurso, marcado na memória social e entrecruzado pela “interdiscursividade”, isto é, as várias vozes sociais que são expressas nos discursos cotidianos dos sujeitos.

Não intentamos realizar análises linguísticas sobre a estrutura semântica dos discursos docentes, esmiuçando-os sintaticamente; evidente que conhecê-las foi-nos muito importante. Mas isto não fazia parte de nossos objetivos por não sermos especialistas na área linguística. Na verdade, o que empreendemos fazer foi, a partir da fundamentação teórica do Materialismo Histórico Dialético e por meio de “dispositivos” conceituais, identificar ideologias presentes nos discursos dos professores, pois, como apontou Orlandi (2005, p. 08), “[...] a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua [...]”, assim se estabelece a relação “sujeito-língua-ideologia”, levando à compreensão que, “[...] não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia [...]”. Daí a importância do conceito de ideologia nas análises dos dados.

Em conformidade com Orlandi (2005) definimos como base nas análises os conceitos de “dito” e “não dito”. Orlandi (2005) explica que esses conceitos significam que num texto/discurso há informações explícitas (“ditas”) e implícitas (“não ditas”), pois esta última também está lá, inclusive, dependendo do discurso e suas circunstâncias, a mensagem “não dita” é mais forte e evidente que a “dita”, pois o que um texto não diz também significa. Portanto, para Orlandi (2005, p. 82), nos discursos sempre estará subinscrito o “não dito”, aquilo que não é verbalizado/escrito. Por exemplo, se digo que “deixei de fumar” subtende que eu fumava antes, assim, não posso dizer que “deixei de fumar” se não fumava antes. Há sempre nos discursos mensagens não explícitas, mas que existem e exprimem outros significados ao dito (ORLANDI, 2005).

Partindo desses princípios, neste capítulo, à luz da teoria francesa da Análise do Discurso, identificamos determinações ideológicas presentes nos discursos sobre as percepções dos professores ao se referirem à nova Proposta Curricular da SEE/SP (SÃO PAULO, 2008).

Esperamos ter contribuído com um mínimo de conhecimento científico sobre as questões analisadas e discutidas nesta pesquisa. Esperamos, também, que as mesmas sejam úteis para formuladores de políticas curriculares (educacionais), para

estudiosos da teoria curricular e pesquisadores da área educacional, correlatas e afins.

Não efetuamos análises muito amplas. Procuramos focar nos objetivos definidos *a priori*. Assim, certamente o leitor sentirá falta de sínteses analíticas mais complexas e aprofundadas de algumas temáticas discursivas. Entretanto, como diz Orlandi (2005, p. 28), é possível “[...] explorar de muitas maneiras as relações que são trabalhadas no simbólico [...]”, por isso havia a necessidade da definição de objetivos claros. Mas o leitor poderá fazer suas próprias interpretações do material levantado, podendo assim, construir suas conclusões e sínteses a partir da influência de seu percurso formativo e do contexto sociocultural do qual faz parte.

Orlandi (2004, p. 28) diz que “[...] o analista deve referir os resultados da análise à compreensão teórica do seu domínio disciplinar específico [...]”, concluindo que “[...] daí deriva, penso eu, a riqueza da Análise de Discurso ao permitir explorar de muitas maneiras essa relação trabalhada com o simbólico, sem apagar as diferenças [...]”. Assim, realizamos interpretações, relações, comparações e associações procurando chegar a compreensões, levando em conta nossa formação pedagógica, principalmente na esfera curricular e da dinâmica do processo de ensino-aprendizagem.

A respeito das opiniões dos professores pesquisados, sobre suas percepções quanto à implementação da nova Proposta Curricular, responderam o seguinte:

Discursos1 (Questão1)⁴⁶

Professora S. de Língua Portuguesa e Inglesa⁴⁷: [...] quando chegou o Currículo, [...] isso me deixou bastante tranquila, por um lado porque a gente tinha uma referência que era desfalcável. Eu nunca achei que só o livro didático de uma editora X, e também não se discutia muito como era a escolha desses livros didáticos, era o livro que tinha aí, então tudo isso era questionável. Mas com a chegada do Currículo, eu fiquei um pouco mais tranquila, que a gente tinha uma referência que era necessária. A qualidade do Currículo é uma outra coisa né, aí é uma outra conversa. Mas o Currículo, eu acho extremamente importante, ele é um norte, uma referência de tudo a seguir, existe uma regulamentação teórica por trás de

⁴⁶ A partir das transcrições dos discursos, que foram levantados por meio das reuniões de grupos focais com os professores, realizamos os recortes necessários e os destacamos, para assim realizarmos nossas análises e considerações.

⁴⁷ Como foi combinado antes dos levantamentos de dados, utilizaremos apenas a primeira letra dos nomes dos professores e o/s nome/s da/s disciplina/s que este/s leciona/m.

tudo isso, que também é questionável. Mas muita coisa você aplica, muita coisa não. Já a gente tem que seguir, [...]

Professora R. de Matemática: [...] se não tivesse um Currículo que nos ajudasse a saber que na primeira, na quinta série, no sexto ano você trabalha determinado conteúdo em matemática, e teoricamente ele (aluno) vindo pro sétimo ano, não importa de onde nem de que escola, pelo menos eu imagino que ele teve aquele conteúdo e serve como uma referência para eu pegar a série seguinte né. [...] nós temos hoje outros recursos, acho que a gente tem que ter um novo olhar, esse Currículo, ele ainda amarra, ele ainda traz muitas coisas, para mim, a meu ver, que ainda estão fora do dia a dia, mas também sem um Currículo acho que cada vez ficaria mais perdido, e aí fica cada um fazendo o que acha que é o melhor.

Ao longo das análises, observamos que os discursos docentes, conforme elencado por Orlandi (2005) e Brandão (2013, p. 26), estavam “interpelados” por “interdiscursos”. Para Orlandi (2005, p. 33), o “[...] interdiscurso é todo conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos [...]”. Maingueneau (2008), por sua vez, aponta, com base em Bakhtin (2006), que um discurso reencontra outros discursos em todos os caminhos que levam a seu objeto, e um discurso não deixa de ter relação viva e ativa com o outro. Desse modo, mesmo os discursos que apresentam “originalidades”, que manifestam criticidades fundamentadas estão coagidos por esta dinâmica “polifônica”. Nesse sentido, em conformidade ainda com Orlandi (2005), o único “discurso original” que poderia ter existido num determinado momento da história humana seria o “adâmico”, pois este simboliza o primeiro ser humano a falar – a origem do discurso.

Nos discursos da professora S., de Língua Portuguesa e Inglesa, e da professora R., de Matemática, (destacados acima), interpretamos como sínteses discursivas dos discursos dos demais professores, isto em relação à Questão1 (As ideologias presentes nas percepções docentes em relação à nova Proposta Curricular da SEE/SP (SÃO PAULO, 2008). Estas professoras, como veremos ao longo das análises, foram referenciadas e tidas (pelo menos simbolicamente) como representantes (lideranças) discursivas pelo grupo de professores pesquisados. Foi possível interpretarmos melhor esta aceitação de Y como uma representação discursiva de X ao entendermos o apontamento feito por Kramer (2002, p. 75), isto é, de que “[...] a linguagem acontece porque há um nós [...]”. Orlandi (2004, p. 43), por sua vez, contribui dizendo que “as palavras falam com outras palavras. Toda

palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delineia na relação com outros: dizeres [...]” Assim, não há discurso do “eu”, mas um cosmopolitismo discursivo, em que tomamos, como se fossem nossos, discursos de outros.

Esta relação é sedimentada, principalmente, se temos afinidades uns com os outros, isto é, se os sujeitos dizem o que queremos dizer, embora, muitas vezes, sem sabermos como. Por conta deste importante detalhe, alertamos aos leitores desta pesquisa que, nos dados levantados por meio dos grupos focais, houve, de forma muito evidente, por meio de gestos, concordâncias e outras formas simbólicas, a delegação (extra oficial) da representatividade discursiva da maioria dos sujeitos a outros dois/três sujeitos discursivos.

Os discursos docentes deram-nos bases para interpretarmos e compreendermos que existem percepções ideológicas dualísticas em relação à nova política curricular da SEE/SP. A primeira dualidade diz respeito aos pontos positivos e negativos de se ter um Currículo oficial, enquanto a segunda se refere à qualidade pedagógica agregada ao mesmo e seus objetivos (focos).

Por um lado, os discursos manifestaram que é “importante” sim ter uma “referência” curricular com o objetivo de “dar um norte” para o trabalho pedagógico, entretanto, criticaram veementemente o “Currículo” no sentido de que sua “qualidade é discutível” e também por “amarrar” o processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, reconheceram que há “uma base teórica” que “regulamenta” e o “fundamenta”. Assim, interpretamos que de forma ideológica preferem ter um Currículo, mesmo com problemáticas, isto é, com necessidades que devem ser rediscutidas, revistas e reestruturadas do que desenvolver os trabalhos pedagógicos sem “uma referência necessária”. Isto se torna mais explícito ao lermos o seguinte discurso: “Mas, o Currículo, eu acho extremamente importante, ele é um norte, uma referência de tudo a seguir, [...]”. A expressão “mas” é uma conjunção designativa de oposição, ou seja, é uma conjunção adversativa. Significa, gramaticalmente falando, ligação entre orações que estabelecem contrastes ou ideias de oposição. Assim, expressa opinião e crença ligadas às ideologias subjetivas de que, independentemente dos problemas existentes em determinada política, como a curricular da SEE/SE, a mesma é de “extrema importância” para o processo educativo.

Por sua vez, o pronome “eu”, da primeira pessoa do singular, manifesta opinião particularizada. No entanto, interpretamos que esta manifestação é

fortemente influenciada por ideologias de ditos populares que são bem expressas em jargões tais como, “tá ruim, mas tá bom”, ou ainda, “é melhor ter algo com defeito nas mãos do que não ter nada”. São ideologias presentes no contexto social, baseadas e fundamentadas em percepções do senso comum que acabam agindo, conforme Iñiguez (2004, p. 210), como “poder gerador do discurso”. Entretanto, a origem deste “poder” não surge exatamente no contexto social, mas é construído e disseminado por poderes político-dominantes, com vistas a justificar políticas ineficientes. Busca-se, assim, justificar e disseminar a crença de que medidas paliativas e “tapa buracos” (piratas) são tão importantes quanto medidas efetivas (originais), ou seja, ao invés de não ter nada é melhor tê-las.

É possível identificar que “o poder gerador do discurso” gera efeitos diversos (IÑIGUEZ 2004) como, por exemplo, influencia as ideias, os pensamentos, a consciência e direciona os discursos dos sujeitos, inclusive dos sujeitos que fazem parte do contexto educacional, pois falam de um contexto privilegiado na escala das relações de poder da sociedade. Nesse sentido, Orlandi apontou que o poder de diferentes esferas faz valer e dá poder significativa nas relações comunicativas, e que em sua visão, “a fala do professor vale (significa) mais do que a do aluno.” (2005, p. 44).

Houve a manifestação da percepção discursiva de que “[...] quando chegou o Currículo, [...] isso me deixou bastante tranquila [...]”. É passível interpretarmos e compreendermos que havia, então, certa intranquilidade no seio do processo educativo. O desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos acontecia com certa insegurança, não por falta de domínio dos conteúdos por parte dos professores, mas pela falta de uma “referência curricular”. Contudo, a partir do momento que foi estabelecida a “necessária” “referência curricular”, isto surtiu um efeito tranquilizante, já que a principal “referência” curricular existente até então era o “livro didático” e este, por sua vez, “era desfalcável”, ou seja, limitado.

A manifestação expressa acima legitima que o sistema educacional do Estado de São Paulo passava por uma grande crise no âmbito curricular, sobretudo no que diz respeito às bases curriculares do processo educativo, devido a falta de uma referência curricular com raízes oficiais. Interpretamos, pelas expressões lidas nos discursos docentes, que esta situação era tão grave a ponto de deixar muitos professores intranquilos quanto à sistematização, direcionamento, continuidade e

unidade do processo educativo curricular. Todavia, apesar das críticas e resistências por parte da classe docente em relação à implementação de uma nova política curricular para o sistema educacional paulista, a implementação de uma Proposta Curricular oficial serviu também como um tranquilizador, pois daria foco e corrigiria problemáticas presentes na esfera metodológica de desenvolvimento curricular.

Contemplamos a manifestação da esperança de que algo já deveria ter sido feito pelo poder regulador do sistema no âmbito pedagógico curricular, com vista a um referencial para que o processo pedagógico pudesse ir para além do livro didático. Isto significa, segundo nossas compreensões, que havia o interesse por parte dos docentes de que o poder normatizador tomasse as devidas providências diante das necessidades pedagógicas curriculares. Inclusive, acreditavam que isto só daria certo se partisse do poder dominante educacional paulista, isto é, da SEE/SP, pois, partindo da normatização oficial, seria seguida mais facilmente.

Esta manifestação pode ser mais bem compreendida porque houve discursos de parte dos professores manifestando que “cada um fazia o que queria”, isto é, desenvolvia sem regulamentações específicas o processo educativo da forma que achava melhor. Além do mais, a principal referência era o livro didático. A respeito disso, a professora S. apontou que “[...] Eu nunca achei que só o livro didático de uma editora X [...]” era suficiente para o desenvolvimento do processo. Vemos, novamente, a confirmação da insuficiência (limitação) curricular que havia no sistema educacional paulista. Mas, com a chegada do Currículo, passaram a ter direcionamentos, pois “ele é um norte, uma referência de tudo a seguir [...]”. Interpretamos e compreendemos que o processo curricular se desenvolvia basicamente sem referências (apesar de haver referências oficiais como os PCN's). A situação só não estava totalmente perdida porque utilizavam o livro didático como a principal referência curricular para desenvolverem o processo de ensino-aprendizagem. A professora S., conhecendo a função e estrutura do livro didático, aponta que o mesmo é “desfalcável” se for usado como uma única referência curricular, pois o livro didático, de acordo com o Ministério da Educação⁴⁸, é um material que surgiu com o objetivo de proporcionar complemento pedagógico, principalmente em termos de conteúdo, para ajudar os professores. Os conteúdos

⁴⁸http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668id=12391option=com_contentview=article – Acessado em 07.07.2014.

expostos nos livros didáticos visam somente subsidiar o trabalho pedagógico, assim, não é um fim, mas um meio (subsídio) pedagógico.

Desse jeito, a partir da lógica interpretativa de compreensão estabelecida, podemos dizer de forma resumida que o sistema exerceu, para parte dos professores, satisfatoriamente suas funções que, neste caso, foi de enquadrar todos num mesmo paradigma curricular, como afirmou a Professora R. de Matemática: “[...] o governo do estado de São Paulo, iria, realmente, estabelecer um currículo [...]”, pois “[...] sem um Currículo, acho que cada vez ficaria mais perdido, e aí fica cada um fazendo o que acha que é o melhor. [...]”. Esta “formação discursiva” manifesta a insatisfação da professora, isto porque havia a falta de sistematização oficial do processo educativo. Por isso, a professora R. diz que sem um Currículo cada um fazia o que bem entendia, ou seja, trabalhavam como queriam, sem seguir a estrutura necessária para melhor desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, ficando a cargo dos professores decidir o que iriam ensinar, fazendo com que não conseguissem seguir uma linearidade necessária para a estruturação da aprendizagem dos educandos.

Portanto, as Professoras S. e R. demonstraram, a partir de seus discursos, que tiveram percepções críticas e conseguiram fazer uma leitura diferenciada da necessidade de uma sistematização curricular oficial para a rede paulista de educação. Dessa forma, haveria uma “identidade” do processo pedagógico, com uma sistematização mínima de conteúdos, seus respectivos objetivos e as competências e habilidades mínimas a serem desenvolvidas pelos professores com os alunos. E haveria também maior controle sobre o processo, isto é, para que cada um não faça o que bem entende, mas siga a referência curricular.

Entrementes, identificamos que os próprios discursos se contradizem, pois passaram a mensagem de que no decorrer do processo educativo os conteúdos curriculares sistematizados não são aplicados em sua totalidade pelos professores, inclusive pelas próprias professoras S. e R., que viam o Currículo e sua sistematização de conteúdos como uma necessidade. A professora S. de Língua Portuguesa e Inglesa chega mesmo a afirmar: **“muita coisa você aplica, muita coisa não”**. [...]. Mas, “[...] **a gente tem que seguir**”. Ou seja, aplicam o Currículo de forma parcial.

Durante as análises nos perguntamos e fizemos uma reflexão interpretativa sobre o porquê de os professores concordarem com o discurso do **“tem que seguir”** as orientações/determinações da SEE/SP? Compreendemos que a resposta para esta pergunta era possível interpretar nos discursos dos próprios professores, isto por conta das seguintes falas: “[...] Eu acho que o Currículo, ele vem justamente como uma necessidade [...]. [...] o Currículo, eu acho extremamente importante, ele é um norte, **uma referência de tudo a seguir**, existe uma regulamentação teórica por trás de tudo isso, [...]”. (Professora S. de Língua Portuguesa e Inglesa).

Entretanto, o importante neste momento é compreendermos que os discursos acima estão interpelados pela ideologia de que o que é concebido e “lançado” pelo poder dominante educacional vem como uma “necessidade”, pois há uma “regulamentação teórica por trás de tudo”, portanto, “temos que seguir”, mesmo com reflexões críticas e sem aplicá-lo em sua totalidade “tem que seguir”. Neste ínterim, é possível compreendermos que há nas entrelinhas do discurso docentes a legitimação da desvalorização da autonomia docente. Por um lado, porque tiveram uma participação limitadíssima na construção e implementação do Currículo e, por outro, porque é um “norte” oficial e, se foi implementado, “temos que seguir”. Com isso, vemos a clara coação e coerção do sistema, inclusive a fala “tem que seguir” é típico do poder dominante, não há abertura para desenvolver outro Currículo que não seja o oficial, estabelecido pela SEE/SP.

Orlandi (2005, p. 20) leva-nos a refletir que este processo pode ser concebido e tido como o resultado da “interpelação ideológica” do poder dominante nas atividades do sujeito docente, pois “[...] o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia”.

Assim sendo, um dos Aparelhos Ideológicos de Estado - Escola expõe sua ideologia e esta é reproduzida pelos discursos dos professores. A SEE/SP (SÃO PAULO, 2008, p. 05), por meio da Coordenadora Geral do Currículo, Maria Inês Fini, destacou que “[...] a nova Proposta Curricular veio para atender à necessidade de organização do ensino em todo o Estado”, “[...] contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens de seus alunos [...]”. Dessa forma, o principal “objetivo” da nova Proposta Curricular para a SEE/SP era o de “[...] organizar melhor o sistema educacional de São Paulo.” Este discurso levou muitos a crerem na

ideologia de que o grande problema da educação paulista era a falta de um Currículo oficial. Assim, como já observamos, disseminou-se, por parte da classe docente, a reprodução desta ideologia, legitimando assim o discurso regulador.

Por meio deste processo e de forma subserviente, a partir das coerções “interpelações ideológicas” da discursividade dominante, desenvolveu-se o processo de institucionalização da identidade docente, levando-os assim à reprodução das mesmas ideologias discursivas dominantes com as quais muitas vezes não concordam, mas que de forma inconsciente as reproduzem, pois, como diz Orlandi (2004, ps. 46-47), “[...] ideologia e inconsciente estão materialmente ligados. Pela língua [...]”, pois “[...] o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia [...]”, ele vem à existência, paradoxalmente, pelos processos ideológicos, assim, a sua consciência é exterior a si. São, desse modo, os “sujeitos assujeitados”.

A SEE/SP justificou que esperava, com a implementação de sua nova Proposta Curricular, haver mais respeito ao “estágio cognitivo” de aprendizagem dos alunos, alcançando-se, com isso, a “qualidade da educação” (SÃO PAULO, 2008, p. 05). A professora S., que se mostrou favorável à implementação do Currículo entendendo que era “extremamente importante”, levantou algumas críticas quanto à sua qualidade. Explicou que apesar de ter ficado “mais tranquila” com a implementação do Currículo, não se mostra mais tão otimista quanto à sua qualidade e que essa esfera “é uma outra coisa”, ou seja, “é discutível”.

Nesta parte observamos um dualismo entre a necessidade e a qualidade curricular, pois os professores reconhecem a necessidade de um Currículo, entretanto, quando este é implementado, gera decepções uma vez que a qualidade esperada não se concretiza.

A professora S. de Língua Portuguesa e Inglesa declara que “em muitos aspectos, eu concordo com tudo o que o Currículo diz na parte teórica, mas quando isso vai pra prática, os conteúdos [...] é muito falho, a relação entre conteúdos e habilidades [...] é totalmente isolado isso, em todas as apostilas, isso acontece de forma isolada.”. Desse modo, muito embora o Currículo apresente “pontos positivos” na parte teórica, deixa a muito a desejar na parte prática, é “falho”.

A professora S. demonstra ter conhecimento de causa, pois fala sobre o foco do Currículo, que é o trabalhar dos conteúdos para desenvolver habilidades e competências nos alunos. Interpretamos que buscou trabalhar como orienta o

Currículo, entretanto “a relação entre conteúdos e habilidade é falha” e isto não acontece em determinada situação, mas em “todas as apostilas”.

Com respeito aos efeitos e percepções docentes em relação à aplicação da nova Proposta Curricular na prática das salas de aulas, registramos as seguintes manifestações: “[...] Em Língua Inglesa, vamos dar prioridade aos gêneros, vamos dar prioridade em leitura, em escrita, quando que isso acontece em Língua Inglesa? Não acontece! Ele coloca lá um monte de texto que não, um monte de exercícios que não se é trabalhado o critério de leitura, não se é trabalhado nada do que deveria trabalhar e fica tudo muito a cargo do professor. Eu acho que deixa a desejar o material.” (Professora S. de Língua Portuguesa e Inglesa).

A professora S. usa o pronome pessoal masculino da terceira pessoa do singular (“ele”⁴⁹) para designar o Currículo oficial da SEE/SP. O pronome “ele” normalmente é usado para designar pessoas ou aquilo de que se fala. Até então, a professora havia se referido ao Currículo pelo nome Currículo, mas ao falar da qualidade organizacional dos conteúdos, objetivos e propostas de ensino-aprendizagem, muda a forma de se referir ao Currículo. Entendemos, com base em Orlandi (2005), que o questionamento feito (com relação à organização do Currículo) acionou sua “memória”, lembrando-a das problemáticas existentes na organização do Currículo e levando-a a mudar de comportamento mental, inclusive designando o Currículo pelo pronome “ele”, como se fosse apenas um objeto. Lembrando que comentamos acima que a professora considera a política curricular muito importante devido à necessidade da sistematização curricular para o contexto educacional paulista. Destarte, há assim uma “superposição” (ORLANDI, 2005) de sentidos no discurso da professora. Estas “superposições” de sentidos não contradizem o discurso, pois a princípio a professora falou do Currículo como um todo, como uma política de organização do sistema, para em seguida referir-se ao Currículo em desenvolvimento (sendo colocado em ação), na prática da sala de aula.

De acordo com a SEE/SP (SÃO PAULO 2008; 2011), uma das prioridades de sua nova Proposta Curricular, para todas as áreas e disciplinas, é o desenvolvimento da “competência leitora”. Entretanto, a partir do discurso acima, é possível interpretar que esta estratégia não está bem estruturada na organização do Currículo, principalmente para a disciplina de Língua Inglesa. O discurso do “*status*

⁴⁹ Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/ele> - Acessado em 07.07.2014.

quo” educacional que construiu e implementou o Currículo oficial como uma política eficiente para desenvolver a qualidade educacional do processo de ensino-aprendizagem se mostrou com muitas falhas e, por conta disso, foi recebido e aceito pelos professores apenas como “mais um documento” oficial de orientação pedagógica, paradoxalmente, exatamente como o livro didático.

Interpretamos que o caso acima pode ser considerado como um fenômeno denominado de “efeito de significado”, pois há “[...] uma discrepância entre aquilo que se é dado a ser e aquilo que se percebe como é [...]” (BARBAI, 2008, p. 130). Assim, o Currículo oficial não é tido e praticado como se esperava pelo sistema que o “lançou”. Interpretamos, a partir dos discursos analisados até o momento, que isso acontece devido ao processo de implementação verticalizada, isto é, “de cima para baixo”.

A SEE/SP, desde a primeira versão de sua nova Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008), estabeleceu que um de seus princípios fundamentais era “As competências como referência”, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem fundamentado no desenvolvimento de “competências” e “habilidades”. A justificativa para tal forma de organização foi a de que “[...] um currículo referenciado em competências supõe que se aceite o desafio de promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articuladamente às competências e habilidades do aluno. É com essas competências e habilidades que o aluno contará para fazer a leitura crítica do mundo, [...]” (SÃO PAULO, 2011, p. 12).

Buscava-se com isso que o sistema educativo ultrapasse a “cultura do ensino”, centrada na figura do professor e focalizada nos conteúdos, para a cultura da “aprendizagem”, com foco na figura do aluno e tendo como base pedagógica o desenvolvimento de “habilidades” e “competências”. Diz que “[...] essa preparação não exige maior quantidade de ensino (conteúdos), mas sim melhor qualidade de aprendizagem. [...] claro que isso não significa que os conteúdos do ensino não sejam importantes [...]” (SÃO PAULO, 2001, p. 20).

Sabendo da importância do princípio educacional discutido acima para a política curricular da SEE/SP, ao longo do desenvolvimento das reuniões de grupos focais endereçamos uma pergunta a respeito do trabalho referenciado no desenvolvimento de “competências e habilidades”. Ou seja, as percepções docentes

a respeito do Currículo organizado a partir deste princípio. Sobre isto, os principais apontamentos feitos estão nos discursos, logo abaixo.

Marx (2008, p. 47) expôs que o “resultado geral” a que chegou ao longo de suas pesquisas serviu-lhe de “fio condutor de seus estudos” posteriores. Ele descreveu este “resultado geral”, como apontou, usando “poucas palavras”. Assim diz ele:

[...] na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, **relações de produção** estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma **superestrutura** jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral da vida social, político e espiritual. [...] (grifos nosso).

Esta compreensão, à qual chegou Marx (2008), levou-o a ter entendimentos mais complexos e concretos sobre como se dava a organização da sociedade – o modo de organização de suas estruturas e também suas influências na consciência e no comportamento das pessoas.

Em síntese, compreendemos que para Marx (2008) a “infraestrutura” é composta pelas “relações e meios materiais de produção” e a “superestrutura” compreende as esferas política, jurídica, religiosa, escolar..., ou seja, as instituições responsáveis pela “produção ideológica” (formação das ideias, conceitos, comportamentos) da sociedade. Essas instituições foram denominadas por Althusser (1998) como “Aparelhos Ideológicos de Estado”.

Além de Althusser (1998), outros autores também defenderam em seus estudos a teoria da escola como uma “instituição reprodutora das ideologias dominantes”, como, por exemplo, Bourdieu (2011), Baudelot e Establet (1978), Mészáros (2008)⁵⁰, entre outros.

⁵⁰ Segundo estes autores, a escola é o principal “Aparelho Ideológico de Estado” capitalista, exerce hegemonia nas formações sociais modernas, pois é ela que forma as forças produtivas para o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, mantém e garante as relações de produção requeridas pelo próprio sistema capitalista – ou seja, a ordem dominante.

Para os teóricos marxistas a “superestrutura” sofre determinações da “infraestrutura”, pois, a maneira que a estrutura econômica de uma sociedade está organizada influenciará as estruturas ideológicas presentes no seio da mesma.

A partir das premissas expostas acima, (conceitos de “infraestrutura” e “superestrutrua” transpostos para a organização curricular paulista), realizamos as análises desta parte da pesquisa. Para tanto, destacamos nos discursos dos professores sobre a questão definida para ser analisada, ou seja, Currículo organizado com base no desenvolvimento de “competências” e “habilidades”.

De acordo com Orlandi (2005), um dos objetivos da Análise do Discurso é desvelar as determinações ideológicas que influenciam e determinam as formações discursivas, isto é, os discursos. Nesse sentido, construímos nossa base teórica de análise tendo em mente como as políticas externas influenciam a organização da “infraestrutura” curricular paulista (políticas curriculares), cujo objetivo é organizar a “superestrutura”, ou seja, a escola paulista. Esta escola (“superestrutura”), por sua vez, por meio de sua estrutura organizacional, influencia e direciona, de diferentes maneiras, a forma de trabalhar, a consciência, o comportamento e os discursos dos professores.

Construímos a tabela 08 a partir de nossos estudos, inclusive das leituras dos documentos curriculares oficiais da SEE/SP. Nesta, buscamos sintetizar nossas ideias (base teórica) para melhor expressar as influências da base superior (políticas externas) organizacional da infraestrutura curricular paulista.

TABELA 08 - Estrutura Curricular Paulista (Síntese gerada a partir dos estudos realizados ao longo da pesquisa)

Já destacamos que a educação pública brasileira tem sofrido influências de políticas de diferentes organismos internacionais como, por exemplo, UNESCO e bancos multilaterais de desenvolvimento. Maria Lúcia de Arruda Aranha (2009), em seu livro “História da Educação e da Pedagogia”, teceu apontamentos a respeito das influências e determinações históricas das políticas externas diante dos planos educacionais brasileiros. Políticas tais, muitas vezes, paradoxais (contraditórias) às reais necessidades da cultura e contexto do país.

O contexto educacional vem sendo organizado em função da política curricular oficial da SEE/SP, que tem suas bases nas “pedagogias do aprender a aprender” (DUARTE, 2003) estabelecidas pelo Relatório Delors (1998) a partir dos “quatro pilares da educação mundial”.

Diante dessas colocações, surge a pergunta: mas a Proposta Pedagógica da Escola não serve exatamente para organizar a instância pedagógica, definir suas prioridades, ações, estratégias e objetivos? A resposta é sim, mas apenas em parte, pois, na prática, as escolas estão adequando suas Propostas Pedagógicas aos princípios das políticas curriculares da SEE/SP. Evidentemente que se leva também em conta o contexto escolar, isto é, suas necessidades específicas. Contudo, o eixo gerador (pontapé inicial) é o Currículo oficial da SEE/SP. E as bases do Currículo são políticas externas.

De forma introdutória às análises, realizamos breves comentários discursivos retirados dos dados levantados nos grupos focais (discursos docentes). Como descrito acima, fizemos uma transposição dos conceitos de “infraestrutura” e “superestrutura” (MARX, 2008) para o contexto curricular paulista para conduzir as análises. Portanto, nossa “mediação teórica” na realização das análises foram os presentes conceitos, aplicados ao contexto curricular paulista.

Discursos2 – (Questão1)

Professora S. de Língua Portuguesa e Inglesa: [...] A Austrália não tem Currículo, tá em implementação ainda, então o nosso modelo sim, do Estado de São Paulo, foi inspirado na Europa, através de habilidades e competências, que é discutível, mas como vocês disseram aí, é um norte, que eu acho que é importante [...] As habilidades são muito gerais, na verdade, tudo que acontece ali, tudo que é contemplado no Currículo, e até no próprio caderno do professor, elas são repetidas, desde o primeiro bimestre até o último. Elas vão sendo reproduzidas. As habilidades perdidas, [...] ali na parte teórica, bacana, mas quando

vai para materialização, que é o caderno de aluno, aí se perde, a impressão que eu tenho é que foram equipes distintas que produziram esse Currículo e o caderno. [...] No segundo ano do Ensino Médio, as habilidades previstas ali no primeiro bimestre, são as mesmas que no segundo bimestre, no terceiro e no quarto. E se a gente olhar, no mesmo ano! Então, se a gente olhar no Currículo, também são as mesmas habilidades e só mudam os gêneros. [...] eu fiz essa adaptação. [...]. [...] eu acho que é esse o grande problema, ali na parte teórica, bacana, mas quando vai para materialização, que é o caderno de aluno, aí se perde [...] Então, aí é que está. Foi o que eu fiz, essa adaptação. Porque aí eu exigi deles habilidades diferentes [...]

Professora R. de Matemática: E algumas coisas que são colocadas são muito elitizadas né? Ele não leva em consideração o regional do aluno, quando chega aqui tem dificuldades.

Professora S. de Língua Portuguesa e Inglesa: mas será que é essa questão de elitizar ou de se perder no objetivo?

Professora N. de Arte: Eu acho que é se perde nos objetivos...

Professor T. de Matemática: Acho que eles colocam num padrão que muitas vezes, quando a gente recebe, não é aquilo, não é o padrão do aluno.

Professora M. de Arte: Concordo, mas em termos. O tempo do caderno, ele é em espiral, então, assim, aquilo que meu aluno não consegue ver na quinta, vai ter na sexta; aquilo que meu aluno não consegue ver na sexta, vai se repetir na sétima.

Professora N. de Geografia: [...] no sexto ano é pra trabalhar a Escala Cartográfica, e tem algumas coisas assim que parece que eu vou formar um Cartógrafo, [...] Não é cabível ali pro meu aluno. Então isso, aí você simplesmente faz o quê? Não adequa nem nada, você pula. [...] Então, tem essas falhas também, [...] a intenção da aprendizagem não é formar um Geógrafo.

Leandro: Para vocês, o Currículo proporciona este ensino crítico a partir das disciplinas que vocês lecionam? Podem falar sobre isso?

Professora N. de Geografia: Cai de novo no professor, assim... Porque do jeito que são colocados os assuntos, na minha área, ela não proporciona uma crítica [...]. A questão de Geografia, por exemplo. Ah, vamos estudar aí o crescimento das periferias[...] Quanto mais, ensinar paisagem pro meu aluno. O porquê a paisagem da periferia é daquele jeito e do centro é daquele outro jeito? Porque no centro nós temos museus, teatro e etc. e por que na periferia nós não temos? [...] o professor é que tem que, de novo, fazer esse papel.

Professora N. de Arte: Aí é que foi a Sayuri falando da propaganda. Eu sinto isso também. Eles apresentam ali as atividades, o aluno, ele vai observar a imagem, tem algumas questões, geralmente comparando com outra, mas a questão mesmo do interpretar aquela imagem, se posicionar de uma forma crítica, até mesmo as perguntas que eles colocam na apostila, às vezes eu falo “gente, isso aqui? O que meu aluno vai pensar, em quê? Qual é o

objetivo crítico”, eles não tão exigindo nada assim, eles não têm que pensar. Às vezes você fica na sala de aula, você fica muito, assim, você joga uma pergunta pro aluno responder “sim” ou “não”. Eu não sei se a Mônica (professora de arte 02) acha isso. É como se você pensasse “essa imagem é bonita ou feia?”, sabe.

Professora M. de Arte: É assim mesmo, eu sempre vou levando o aluno a justificar a questão, eu não quero “sim” ou “não” apenas...

Professora N. de Arte: Então, esse posicionamento crítico, diante da imagem, que, quando na verdade tudo interage, em Geografia na verdade, tem todas as atividades pra aprender, observar o mundo real; em Inglês, ele criou lá script da propaganda, tudo pra ele aprender quando for ver propaganda, ele também se posicionar. Eu sempre penso assim, os conteúdos que a gente desenvolver na escola é pra quê? Pra preparar o aluno pra se posicionar diante do mundo real, entendeu? E às vezes, a impressão que eu tenho, assim, as questões, as imagens só servem para aquilo ali, acabou a aula, os cinquenta minutos, acabou, ele não vai ficar refletindo, eles não trazem uma imagem, que as vezes eu fazia isso, eu até passo com meus alunos, eu faço as adaptações. Você traz a imagem, uma obra de arte, sei lá, que retrate uma guerra, um tempo, um período aí da história, você vai fazer a leitura como aluno, e ele vai pra casa pensando “poxa vida, como que através de uma imagem, uma música, eu posso refletir sobre tanta coisa, tantos assuntos que antes eu não tinha parado pra pensar”. E nos conteúdos todos, eles não levam. Se você trabalha do jeito que está aqui, o aluno vai terminar a aula, pronto, acabou. Apresentou o trabalhinho lá que eles fizeram em relação à propaganda, nossa, ficou lindo, o meu filho “ficou lindo, ficou tão bonito, você viu”? Parece que é isso que fica, agora, aquela questão de continuar aprendendo, refletindo, no dia a dia os conteúdos, não levam o aluno a isso. Então, assim, chegou ali, acabou a aula, encerrou aqui, apresentou o trabalho, acabou.

Professora de R de Matemática: “[...] algumas coisas em Matemática, às vezes dentro de um exercício, você consegue reverter e trabalhar um pouco sobre a questão da sociedade, de justiça, se isso é justo ou não é; e justiça, o que ele pensa a respeito, mas, assim, não é sempre não.

Os professores, ao se referirem sobre a organização curricular com base no desenvolvimento de “habilidades” e “competências”, apontaram que há problemáticas diversas ao longo do processo. Não dizem que são contrários ou que entendem como inadequada esta forma de organização para desenvolver os trabalhos pedagógicos, porém, há situações problemáticas.

Uma das situações-problema apontadas, de certa forma unanimemente pelos docentes, foi que veem as “habilidades” e “competências” que estão definidas para serem desenvolvidas como muito “repetitivas”, que no desenvolvimento dos conteúdos são apenas “reproduzidas”, isto é, ao longo dos bimestres são as “mesmas habilidades” em conteúdos e situações de ensino-aprendizagem diferentes. Ou seja, os docentes estão manifestando a “paráfrase” organizativa das

“competências” e “habilidades” definidas para serem desenvolvidas no Currículo, baseadas na “produtividade” e não na “criatividade” “polissêmica” (ORLANDI, 2005, ps. 37-38).

Contudo, mesmo diante das críticas, a professora M. de Arte apontou que “o tempo do caderno, ele é em espiral”, isto é, ao longo das séries as “competências” e “habilidades” relativas aos conteúdos são engendradas num processo de ir e vir, assim, as “habilidades” que os alunos não adquiriram numa série poderão ter a oportunidade de ver na seguinte e assim por diante, respeitando assim a temporalização (“maturação”) da aprendizagem do aluno. Esta é uma premissa da teoria “construtivista”. Diga-se de passagem que o Relatório Delors (1998) segue a linha teórica, filisófica e epistemológica do construtivismo⁵¹. A Proposta Curricular da SEE/SP, por sua vez, segue os princípios teóricos dos “pilares da educação” (DELORS, 1998).

Os professores relataram também que no desenvolvimento dos conteúdos, fundamentados no desenvolvimento de “competências” e “habilidades”, há “falhas”, pois se “perdem nos objetivos” ao longo dos bimestres. Os discursos sintetizam que a nova Proposta Curricular aprofunda superficialmente os conteúdos, perdendo-se nos objetivos (“competências” e “habilidades”) que devem ser desenvolvidos. No caso do Ensino Médio, de acordo com a LDBEN, o eixo central é desenvolver a “construção da consciência crítica cidadã” (BRASIL, 9.394/1996).

A professora R. de Matemática pontuou que “[...] algumas coisas que são colocadas são muito elitizadas [...]”, pois acreditava que “[...] não leva em consideração o regional do aluno [...]”. Por “regional” leia-se a realidade do aluno, ou seja, suas necessidades e dificuldades pedagógicas. Essas dificuldades que os professores disseram enfrentar geram justificativas para que façam alterações nas propostas de trabalhos curriculares da SEE/SP. Por isso há discursos que apontaram que “tudo fica a cargo do professor”. “Tudo” no que diz respeito a reestruturar muitas (quase todas) propostas de ensino-aprendizagem.

⁵¹ Segundo Duarte (2000, p. 07), “Numa primeira aproximação, e também provisoriamente, poderíamos definir o construtivismo como um conjunto de diferentes vertentes teóricas que, apesar de uma aparente heterogeneidade ou diversidade de enfoques no interior de seu pensamento, possuem como núcleo de referência básica a epistemologia genética de Jean Piaget. [...] por mais que possam existir várias definições de construtivismo, nenhuma delas deixa de admitir o citado pensador suíço como referência [...] Além do mais o próprio termo construtivismo foi criado, como é sabido, pelo próprio Piaget.” “[...] o construtivismo se apresenta hoje como um dos principais modismos de nossa educação [...], [há vários] mecanismos pelos quais o construtivismo tem seduzido. Portanto, a moda e os modismos são sempre e necessariamente fenômenos de alienação.” (DUARTE, 2000, ps. 06 e 11).

Os discursos expuseram também contradições em seu seio, pois apesar de ser um Currículo oficial, com certa forma, padrão de conteúdos e objetivos, não é possível aplicá-los sem as devidas e necessárias “reestruturações”, “adequações”, “mudanças” e, até mesmo, “pulando”, isto é, “passando batido” em alguns, como apontado primariamente, notadamente quando se levam em conta as características de cada região, lugar, comunidade, escola (seu Projeto Político-Pedagógico), ou seja, o “regional do aluno”, o “padrão do aluno”.

Estas leituras deram-nos o fio condutor para refletirmos sobre conflitos e contradições que podem surgir com a implementação de uma política curricular com princípios importados de contextos divergentes do paulista, caso, por exemplo, do contexto sócioeducativo, qual seja, as diferenças culturais; as diferenças dos objetivos educativos; a noção de educação para as diferentes sociedades; a importância que as sociedades dão para a educação, não apenas como uma formação para o mundo do trabalho, mas também com vista à formação integral humana; a valorização da qualidade educativa pelos Estados, principalmente no que diz respeito ao financiamento, investimentos e políticas educacionais qualitativas e efetivas (políticas públicas⁵² e não de partidos⁵³) para melhorar sua qualidade, além de muitas outras.

A educação pública paulista recebeu, a partir de 2008, uma nova dinâmica curricular. Com o novo formato curricular que se estabeleceu, houve alteração também dos focos do processo de ensino-aprendizagem, no qual algumas culturas foram alteradas em detrimento de outras (como já apontamos, a cultura do ensino deu lugar à da aprendizagem). Entretanto, cabe uma simples - mas importante - pergunta diante deste processo: quais foram os pressupostos que levaram a SEE/SP a, de repente, mudar a política e estrutura curriculares?

Como resposta a esta pergunta, destacamos parte do discurso da professora S. ao mencionar que “[...] a Austrália não tem Currículo, tá em implementação ainda, então o nosso modelo, sim, do Estado de São Paulo, **foi inspirado na Europa**, através de habilidades e competências [...]”. Esta afirmação é

⁵² Para aprofundamento sobre esta temática, ver: TOCQUEVILLE, A. de. A Democracia na América: Sentimentos e Opiniões de uma Profusão de Sentimentos e Opiniões que o Estado Social Democrático Fez Nascer entre os Americanos. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Livro 2 – Sentimentos e Opiniões).

⁵³ A esse respeito, é importante considermos que lemos discursos que acreditam que a partir do momento que entrar um outro partido político no governo do Estado de São Paulo, a política currículo que está em fase de efetivação pode ser esquecida e tirada de jogo. Por isso, lemos discursos que veem a política curricular da SEE/SP como apenas “mais um apoio”, ou seja, “[...] precisão, os professores entender que esse Currículo que tá aí. Ele é apenas mais um. É o meu modo de ver. Não levo, não fico presa a ele assim. Eu acho que ele é mais um apoio [...]” (Professora N. de Geografia).

importante para entendermos e discutirmos os discursos docentes a respeito da organização curricular e seus princípios.

Na parte introdutória e nos capítulos I e II da presente pesquisa tecemos algumas breves considerações sobre o contexto educacional mundial, o qual influenciou e tem influenciado as políticas educacionais da SEE/SP, sobretudo na construção e efetivação de sua nova política curricular. Por isso, não nos alongaremos nesta discussão.

Ao ressaltar para o grupo de professores, que o Currículo oficial da SEE/SP foi “inspirado na Europa”, a professora abre espaço para o entendimento sobre os fundamentos que a SEE/SP levou em conta na fundamentação de sua Proposta Curricular, principalmente com respeito à noção do ensino com foco no desenvolvimento de “competências” e “habilidades”. Vemos aí que a ideologia educacional externa está presente no modelo curricular do Estado de São Paulo.

O breve comentário acima tem por propósito contextualizar a temática, situar e introduzir nossas análises, isto a partir de nossos focos conceituais.

Esclarecidas as premissas introdutórias acima, torna-se mais acessível interpretarmos os discursos dos professores, com vista à compreensão do que pensam os professores acerca da organização curricular com foco no desenvolvimento de “competências” e “habilidades”.

A esse respeito os discursos dos professores não passaram o entendimento de que são contrários ao trabalho fundamentado no desenvolvimento de “competências” e “habilidades”. Na verdade, ficou patente que os problemas se encontram nas formas como estão organizadas as “competências” e “habilidades”, uma vez que criticaram o fato de serem “muito gerais”, apontando que “[...] elas são repetidas, desde o primeiro bimestre até o último. Elas vão sendo **reproduzidas**. As habilidades perdidas, [...] ali na parte teórica, bacana, mas quando vai para materialização, que é o caderno de aluno, aí se perde [...]”. “[...] as habilidades previstas ali no primeiro bimestre, são as mesmas que no segundo bimestre, no terceiro e no quarto. [...] são as mesmas habilidades e só mudam os gêneros. [...]”.

Uma palavra no discurso da professora demonstrou com mais exatidão como vê a organização das “competências” e “habilidades” que devem ser desenvolvidas a partir dos conteúdos curriculares: “reprodução”. Mesmo em conteúdos diversos, de acordo com os professores, há a “reprodução” dos mesmos

objetivos educacionais. Os professores argumentam que isto é uma falácia, pois entendem que este problema expressa que as propostas de ensino-aprendizagem presentes no Currículo se “perdem nos objetivos”. Entendem que na “[...] na parte teórica, bacana, mas quando vai para materialização, que é o caderno de aluno, aí se perde [...]”, isto expressa que veem certo desordenamento na parte teórica e prática curricular. Conjecturaram que o Currículo foi bem pensado e estruturado, porém, não pensaram nos efeitos das propostas ao serem colocadas em prática. Há o pensamento de que pode ter sido construída por equipes diferentes, pois uma se diferencia da outra ou apenas se reproduzem.

Segundo Orlandi (2005), o discurso não pode ser entendido como uma seriação ou tendo uma sequência lógica, no qual um fala e depois o outro decodifica. Para ela isto acontece concomitantemente. Por isso a Análise do Discurso não se ocupa apenas em analisar informações discursivas, mas interpretar e compreender o palco ideológico (sócio-histórico) que se encontra por trás dos atores e as influências geradas por este no discurso dos sujeitos. Por isso, podemos identificar nos discursos acima (recorte2), como se referiu ainda Orlandi (2004, p. 49), o “efeito de leteralidade”, ou seja, os professores parecem ter esquecido, enquanto discursavam sobre a questão do desenvolvimento de “competências” e “habilidades”, o porquê de estarem criticando esta forma de organização curricular. Mas, a partir das informações obtidas do contexto⁵⁴ dos mesmos, tivemos condições de compreender melhor o porquê dessas críticas.

A organização curricular da SEE/SP tinha outra dinâmica, basicamente os professores tinham como metas chegar às salas de aulas, passar lições na lousa, explicar, passar exercícios, questões e pronto. Com a implementação da nova Proposta Curricular esta dinâmica curricular foi consideravelmente alterada, uma vez que surgiram outros focos no processo de ensino-aprendizagem, muito diferentes daquele de base conteudista. Os professores precisam, a partir de agora, levar os alunos a desenvolverem “competências” e “habilidades”.

Como esta é uma ideia nova para o contexto educacional paulista e os professores apresentavam dificuldades de entender o que eram “habilidades” e “competências” (ainda mais trabalhá-las e desenvolvê-las a partir dos conteúdos de

⁵⁴ Conversamos de forma (informal) não estruturada cientificamente, com diretores e coordenadores da escola onde realizamos a pesquisa. Na verdade, foram estes que nos receberam.

suas disciplinas com os alunos), muitos apresentaram dificuldades e/ou não conseguiram trabalhar com tais premissas. Desse modo, começaram a levantar críticas às “habilidades” e “competências”. Entretanto, os problemas apontados não são difíceis de serem corrigidos, pois basta reestruturar as propostas e desenvolvê-las. O problema real não está nas “habilidades” e “competências”, mas na dificuldade de entendê-las e desenvolvê-las da forma como se espera pela SEE/SP. É uma forma sutil de demonstrar que não se está conseguindo trabalhar com a nova dinâmica curricular.

Há de se considerar que isto não se aplica a todos os professores, pois alguns discursos manifestaram entendimento dos princípios de se trabalhar desenvolvendo “competências” e “habilidades”. Este foi o caso da professora M. de Arte, pois, se o Currículo está organizado em espiral é de se esperar que as habilidades, definidas nas Matrizes de Referências para Avaliação, sejam repetidas, volta e meia, durante o processo educativo. Por exemplo, uma aula pode ser desenvolvida com o mesmo conteúdo para séries totalmente diferentes (exemplo; um 9º ano do Ensino Fundamental II e uma 3ª série do Ensino Médio), porém, se as “habilidades” e “competências” estiverem de acordo com o nível específico de dificuldade (ao alcance dos alunos) para cada ano/série não haverá problema. Por isso, chegamos à compreensão que há, nas manifestações docentes, o esquecimento (“processo de literalidade”), proposital ou não, das críticas feitas a respeito da questão relacionada ao desenvolvimento de “competências” e “habilidades” definidas no Currículo oficial da SEE/SP.

Analisamos discursos mais enfáticos a respeito da resistência de se trabalhar com a forma de desenvolver “competências” e “habilidades”. Entendemos, como apontou Orlandi (2005, ps. 48-49), que a identidade do falante é primordial para se compreender seu discurso. Vejamos, então, os discursos que, diante das dificuldades encontradas para se desenvolver a nova dinâmica de ensino-aprendizagem, apresentaram divergências, ou seja, enquanto um assinala que faz “adequações” e assim, “[...] eu exigi deles habilidades diferentes [...]”, outro argumenta que “[...] Não adequa nem nada, você pula. [...]”, clara manifestação de resistência, embora as “adequações” também devam ser entendidas como tal. Entretanto, a primeira resistência manifesta a identidade do falante, até mesmo sua forma de trabalhar, pois, leva-nos a entender que prefere a forma antiga, isto é,

tradicional. Já o que diz fazer “adequações” não se nega a trabalhar com os princípios definidos curricularmente, pois faz mudanças nas “habilidades”, procurando desenvolver outras mais adequadas aos alunos.

É possível identificarmos também a estrutura ideológica da forma antiga de se trabalhar, isto no discurso da professora que disse “pular” propostas de ensino-aprendizagem por conta de as “habilidades” serem inconsistentes à realidade dos alunos. Essa manifestação da estrutura ideológica da maneira antiga de se trabalhar demonstra que há ainda raízes profundas que serão difíceis de morrerem no curto prazo, ou talvez nunca morram.

As “adequações”, que parte dos professores manifestou adotar, são feitas com vista a criticarem as propostas de desenvolvimento de “competências” e “habilidades”, pois, se aplicadas da forma como estão dadas no Currículo, não surtiriam os efeitos que a professora N. de Arte bem sintetizou em seu discurso, qual seja, o de levar os alunos a aprenderem a ler e ver o mundo real de forma crítica. A esse respeito, a professora N. de Arte (em seu discurso) entende que a “infraestrutura” curricular está, de certa forma, organizada com propostas de ensino-aprendizagem passivas ou, como colocou o professor T. de Matemática, “fora do padrão do aluno”, ou ainda, como apontado pela professora R. de Matemática, “eletizadas”. Em resumo, fora do contexto educacional crítico que se espera, falando em termos de uma aprendizagem significativa para gerar mudanças subjetivas e contextuais.

Por isso, reiteramos que a “surperestrutura” escolar tem fortes e decisivas influências na forma de os professores pensarem, trabalharem e discursarem. Contudo, notamos que apesar das determinações ideológicas da “superestrutura” escolar, parte dos professores apresentou visões críticas a respeito da finalidade do Currículo que desenvolvem. Por isso, promovem as mudanças que acreditam ser necessárias nas propostas de ensino-aprendizagem, tornando-as mais críticas e significativas, para que desse modo os alunos tenham acesso a formações também críticas.

Observamos que a partir das tonalidades semânticas dos discursos, que há uma resistência nata, da classe docente, em relação às políticas públicas do Estado (SEE/SP) para com a educação. Os “elementos pré-semânticos” revelam coerções ideológicas que determinam “o componente semântico” que são reproduzidos pelos

discursos. São resistências naturalizadas, muitas vezes com argumentações superficiais. Deu-nos a impressão de que eram apenas para contradizer por contradizer (“do contra”). Assim, interpretamos que seja qual for o partido político que ocupar o poder, ou a política pública que for implementada – para melhorar a educação pública –, enfrentará críticas, resistências e serão tomadas, por muitos discursos, apenas como “mais um” plano político. Essa forma de ver as políticas curriculares, por parte dos professores, ocorre, assim compreendemos, em função das formas com que foram planejadas, desenvolvidas e acompanhadas diversas políticas educacionais de tempos passados. Por isso, certos discursos foram expressos carregados pelas influências ideológicas vividas pelos professores no seio do próprio sistema educacional.

Os dados levantados e analisados mostraram ainda que nos discursos há certa naturalização paradigmática das críticas em relação às políticas públicas educacionais, principalmente aquelas que afetam diretamente a prática docente – como é o caso do Currículo oficial da SEE/SP. Isso depreendemos a partir da identificação de padrões enunciativos e de seus significantes discursivos.

A respeito das “formações discursivas” descritas acima, Fiorin (2004, p. 35) apontou que “[...] o discurso é mais o lugar da reprodução que o da criação. Assim como uma formação ideológica impõe o que pensar, uma formação discursiva determina o que dizer.” Desta forma, a “consciência verbal” (FIORIN, 2004) de parte dos discursos do professorado pesquisado trata as políticas educacionais paulista da mesma forma que são tratadas suas opiniões (pelos formuladores das políticas curriculares), ou seja, com desprezo. Esta “identidade ideológica” nos discursos docentes, a nosso ver, foi manifesta devido às influências e determinações das “formações discursivas” de seu contexto de convivência, pois, como afirmou também Fiorin (2004, p. 44) “o homem é suporte de formações discursivas, não fala, mas é falado por um discurso.” Neste caso, identificamos que este “um discurso”, de certa forma, se manifesta a respeito do Currículo como um instrumento pedagógico com problemas, mas que é necessário.

5.2 Formação Ideológica e Assujeitamento Ideológico

O conceito de “formação ideológica” é apresentado, a princípio, no trabalho de Althusser (1998). Este especificou que o discurso é uma das instâncias onde a “materialidade ideológica” se manifesta. Desse modo, a ideologia se manifesta nas relações de produção pelo assujeitamento humano como “sujeito ideológico”. Cada sujeito seria coagido a ocupar seu lugar em uma “classe social”. A “formação ideológica” tem filiação com a “formação discursiva”, pois os discursos são originados e governados pelas formações ideológicas. “São as formações discursivas que, em uma formação ideológica específica e levando em conta uma relação de classe, determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada” (BRANDÃO, 2004, p. 38).

A “formação ideológica”, de acordo com Brandão (2004, p. 105), “é constituída por um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais, nem universais, mas diz respeito, mais ou menos diretamente, as posições de classe em conflito umas com as outras [...]”. Fiorin (2004, p. 80), a definiu como “[...] uma visão de mundo, um conjunto de representações que explicam as condições de existência. Como as visões de mundo estão vinculadas às classes sociais, há, em princípio numa formação social, tantas visões de mundo quantas forem as classes aí existentes, no entanto, a visão de mundo dominante é a da classe dominante”. Brandão (2004, p. 104), por sua vez, acrescenta que “assujeitamento ideológico” “consiste em fazer com que cada indivíduo (sem que ele tome consciência disso, mas, ao contrário, tenha a impressão de que é o senhor de sua própria vontade) seja levado a ocupar seu lugar, a identificar-se ideologicamente com grupos ou classes de uma determinada formação social, é o mesmo que interpelação ideológica”.

As definições acima foram fundamentais para nos dar o necessário suporte para conduzirmos as análises sobre as “formações ideológicas” e os “assujeitamentos ideológicos” presentes nos discursos dos professores. Haja vista que no caso da implantação da nova Proposta Curricular da SEE/SP os professores foram “assujeitados” ideologicamente e levados a aderirem às “formações discursivas” do sistema, pois a única opção que tinham era de aceitarem a política curricular dominante e, de certa forma, aderirem ao discurso ideológico sobre os novos focos e eixos pedagógicos do novo Currículo.

Já apontamos que os discursos são influenciados por “interdiscursos”. Para Fiorin (2004, p. 19), “a semântica discursiva é o campo da determinação ideológica propriamente dita”, ou seja, falamos aquilo que já ouvimos e vivenciamos. Nesse sentido, o contexto educacional de vivência e atuação influenciou fortemente os discursos docentes. O ambiente de interação (vivência) leva-nos a termos determinados impulsos, pensamentos, motivações, desmotivações e, acima de tudo, discursos “inconscientes” (FIORIN, 2004). Com base nesta percepção, nesta primeira parte das análises dos discursos dos professores, focamos também o que dizem a respeito dos efeitos gerados a partir da implantação da nova Proposta Curricular na dimensão da sala de aula. Para tanto, fizemos a seguinte pergunta aos professores durante a primeira reunião de grupo focal: “Se o professor trabalhar, então, apenas com o Currículo e com a apostila do aluno, como fica a aprendizagem, o ensino?”

Discursos1 (Questão2)

Professora M. de Educação Física: [...] tem que usar a flexibilidade ali. Tem coisas que você pode aproveitar e outras não, [...] quando a proposta não é condizente com a realidade daquela classe, então eu me permito a trocar isso, [...] na Educação Física. [...] mas isso também depende muito do professor [...] isso depende muito de você. Depende muito das ações, da forma como o professor vai atuar [...].

Professora N. de Arte: Fica muito fragmentada, muito fragmentada. [...] eu não consigo trabalhar. Uma atividade a gente levaria meses entendeu? Eu não acabo a apostila, eu não consigo. [...]

A Professora R. de Matemática: [...] em Matemática eu não consigo acompanhar também não, com o Currículo, não dá. [...]

O Professor T. de Matemática: [...] Matemática eu não consigo também, mas quando eu dou aula de Física eu consigo acompanhar certinho o que tá ali no caderno. [...] Mas, Matemática, já não consigo cumprir todo aquele cronograma não. [...]

Professora S. de Língua Portuguesa e Inglesa: Cada vez eu tenho mais certeza, sabe, de que o Currículo, ele é estático, e que o que dá vida a ele e a tudo, é realmente o fator determinante para a aprendizagem é o aluno e é o professor. [...].

Professor V. de Matemática e Física: [...] eu vejo o Currículo, só como um complemento, [...] O Currículo, ele é espiral, então você vai e volta, vai e volta, [...] eu tenho certeza mais que absoluta que isso confunde mais a cabeça do aluno, então ele fica “mas professor, nós já

não vimos isso?”, “já”, “mas por que a gente está voltando isso?”. [...] Agora, usando o Currículo como um material complementar, material de apoio, complementar, eu acho ele bom. Só que o que eu não gosto é o jeito que está sendo colocado, ele como dogmático, é ele pronto, acabou! Tem muitas escolas que o pessoal coloca o Currículo como dogmático, tem que aplicar o Currículo, pronto, acabou, dane-se o resto, e não é assim, o conhecimento demora, conhecimento é construído paulatinamente, então, o que eu particularmente, acho o Currículo como um complemento muito bom, mas não a essência do ensino, e está sendo exatamente ao contrário, ele está sendo a essência e está deixando a aprendizagem como complemento. [...]

Professor V. de Matemática e Física: [...] Eu tenho que ensinar, primeiro ano Ensino Médio, Movimentos Uniformes Variado, Leis de Newton, Leis de Newton você vai para Energia, é o que deveria ser ensinado. Então, aplico essas matérias, as matérias eu vou pegar em livros, passar a parte teórica, passar a prática belezinha, e utilizo o Currículo, o Caderno do Aluno, complementando isso aí. Não fujo muito do Currículo, só que nós vemos que na própria, no próprio Caderno de Apoio do professor, que olha aqui no finalzinho dele, ele sempre tem uma grade que você tem que seguir, mas essa grade não tem uma questão lógica. Há uma Física daquelas ferrenhas, tem coisa errada pra merrêca, o cara que pensou nisso aqui, no mínimo não devia muito, ou então não prestou atenção na arte final, porque tem um monte de erro ali, um monte de erros monstruosos. [...]

Alguns discursos foram enfáticos em passar determinadas mensagens, e eu diria mesmo que estas tiveram predominância. Como por exemplo, os discursos dos demais professores, concordando de forma unânime com este discurso. Podemos observar que há o entendimento de que o Currículo é considerado “estático”. De acordo com o dicionário on-line da Língua Portuguesa⁵⁵, o termo “estático” é relativo a “paralisado”, “imóvel”, “parado”, sem “vida”. A professora, em seu discurso, diz que “o que dá **vida** a ele”, (ao Currículo), “é o professor”.

Nos discursos é claramente manifestada a supervalorização da figura do professor. Interpretamos que essa formação discursiva seja diretamente influenciada pelas políticas ideológicas educacionais, que concebem o professor como o grande responsável pelo processo de aprendizagem dos alunos. Porém, quando este processo falha, também quase que de forma natural o professor é tido como o grande culpado. Sem reflexões aprofundadas e críticas em relação a certas ideologias dominantes, os professores continuarão a legitimar enfaticamente esse tipo de premissa.

Pesquisas têm demonstrado que para se efetivar uma educação com qualidade e eficácia – antes e durante o processo de ensino-aprendizagem –, é

⁵⁵ <http://www.dicio.com.br/estatico/> - Acessado em 26/05/2014.

necessário a mobilização de vários fatores (claro que há exceções), além da importante atuação efetiva da parte dos professores. Nesse ínterim, o acompanhamento familiar, assiduidade dos alunos às aulas, incentivos sociais, políticas de valorização da escola, infraestruturas (neste caso, como foi apontado no capítulo III, no tópico 3.5, o número de alunos em sala de aula) são fatores também essenciais e determinantes para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem com qualidade.

Está também presente nos discursos descritos acima a mensagem de que não veem significado no novo Currículo da SEE/SP, pois este é concebido como algo morto, “sem vida”, e por isso é passível de não ser efetivado seriamente e assim ser enterrado. Há, inclusive, a clara manifestação, em alguns discursos, de que não se faz caso em colocá-lo em prática. Por exemplo, ao apontarem que o mesmo é “apenas mais um” e “sem vida”, termos fortes que nos levam a várias inferências. Podemos pensar que o oposto de vida é a morte, assim, é possível identificar que o Currículo está sendo concebido como algo morto, que “não tem vida” pedagógica. Por isso também concebem que cabe aos docentes levá-lo a adquirir a devida vida; em outras palavras, ressuscitá-lo a fim de que faça sentido para o processo de ensino-aprendizagem.

Orlandi (2005) e Brandão (2004) dizem que discursos como os que descrevemos acima, que apontam o professor como salvador curricular (“fetiche”), são frutos da “formação social” ideológica dos sujeitos, isto é, o discurso dominante que permeia, induz e determina os discursos. Por isso, de forma inconsciente, os discursos dos professores os responsabilizam pela eficácia ou não do Currículo. Brandão (2004, p.107) explica esse fenômeno afirmando que a “formação social” “caracteriza-se por um estado determinado de relatos entre classes que compõem uma comunidade em um determinado momento de sua história. Esses relatos estão assentados em práticas exigidas pelo modo de produção que domina a formação social. A essas relações correspondem posições políticas e ideológicas que mantêm entre si laços de aliança, de antagonismo ou de dominação.”. Em síntese, compreende-se que essas ideologias são formas “fetichizadas” de conceber o papel do professor, esses significados estão nas estrelinhas ideológicas e jargões “modistas” do discurso dominante em relação à eficácia das políticas educacionais

(política curricular), pois caso não surtam os efeitos esperados, sujeitos serão responsabilizados, neste caso os docentes.

No contexto da classe docente, os discursos estão carregados de “formações ideológicas” da cultura do sistema de ensino. Assim, é mais fácil apontar que os professores são os principais responsáveis pelo sucesso do desenvolvimento curricular do que discutir os outros fatores determinantes para o sucesso educacional, ou seja, considerar que apenas a atuação do professor não será suficiente para o desenvolvimento do Currículo com qualidade. Sobre esta questão, Orlandi (1986) entende que os discursos são formas de materialização ideológicas. O sujeito que os profere é um depósito de ideologia, sem vontade própria, e a língua é um processo que perpassa as diversas esferas da sociedade.

A ideologia dominante dissemina a ideologia de que o professor é o principal responsável para se alcançar uma educação com qualidade, assim, se a educação não tem tido resultados expressivos, os professores também são os principais responsáveis pelo fracasso. Dessa forma, os discursos dos professores são fortemente influenciados pelo discurso da ideologia dominante, lançando sobre seus próprios ombros as responsabilidades pela situação atual da educação.

Esta formação discursiva ideológica dominante aliena de tal forma que não é possível entendê-la sem uma reflexão com base teórica crítica. Por isso, os próprios sujeitos se veem como responsáveis pelo fracasso ou eficácia curricular, haja vista que não é por acaso que o corre-corre do sistema neoliberal dispõe, cada vez mais, de menos tempo para que sejam feitas reflexões críticas e estudos acerca das políticas e demais questões educacionais/curriculares e a necessária efetivação de mecanismos que ajudem os professores a desenvolverem o Currículo de forma real e não “fetichizado” (DUARTE, 2003). Assim, é necessária a disponibilidade de maior tempo remunerado de estudos na escola para que a equipe escolar discuta, planeje e coloque em prática o Currículo de forma significativa, isto é, para que o aluno não o veja com estranhamento ou “modismo” pedagógico (DUARTE, 2000).

Os discursos estão em consonância no que diz respeito à incompatibilidade curricular para o nível de aprendizagem dos alunos e o curto espaço de tempo para a dedicação dos professores para com o desenvolvimento curricular. Reclamaram que são cobrados para que deem conta do que está planejado no cronograma curricular oficial, entretanto, como expressaram as professoras N. e R., se

trabalharem apenas o Currículo e não fizeram adaptações e mudanças, a aprendizagem dos alunos ficará “fragmentada”. Transpareceram, assim, que a “fragmentação” gera efeitos negativos no processo de ensino-aprendizagem.

Interpretamos que os professores manifestam a crença de que o Currículo, a distribuição dos conteúdos disciplinares, principalmente nas disciplinas de Arte, Matemática, Línguas Portuguesa e Inglesa e Educação Física estão desorganizados e com temporizações inadequadas (insuficientes) para a quantidade de conteúdos. Por isso, as professoras apontaram que os efeitos dessas problemáticas é a “fragmentação da aprendizagem dos alunos”, o que é no mínimo estranho, visto que o Currículo da SEE/SP visa à integração entre as áreas do conhecimento. Contudo, pelo que lemos nos discursos, muitas vezes o processo se dá de forma inversa. Por conta disso, manifestaram, de forma implícita, que há certa desorganização na estrutura do Currículo. Os resultados das análises mostraram também que há certa “coerção ideológica” (críticas ao Currículo), neste caso nos discursos, que advém da própria des-organização curricular, pois como elenca Fiorin (2005, p. 36) “o discurso [...] é determinado por coerções ideológicas”.

Prosseguindo nesta linha de análise, é possível entender porque o discurso da professora S. exalta a importância da atuação do professor, ou seja, como aquele que tem o dever de “dar vida ao Currículo”, que vai levá-lo a ser útil. A professora comentou também que o professor dá “vida” não só ao Currículo, mas a “tudo”, pois é o “fator determinante para a aprendizagem” dos alunos.

O grupo de professores foi coagido a dizer o mesmo discurso que a professora S. Haja vista ser ela a que mais expressou opiniões. Entendemos que foi “alçada” a porta-voz do grupo, pois a partir do seu discurso outros discursos reproduziram ou legitimaram sua fala, ou seja, o discurso de outrem foi tomado para si. Fiorin, em vista desse fenômeno, diz que o sujeito “não é livre para dizer, mas coagido a dizer o que o seu grupo diz” (2004, p. 42). Orlandi, nessa mesma linha de raciocínio, aponta que “o sujeito da linguagem é descentrado [...]. Isso redundava em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia” (2004, p. 20).

Observamos nos discursos, dualismos, já que há momentos em que concordam sobre determinados pontos, enquanto em outros, discordam. Enumeram pontos positivos em alguns fatores, mas também pontos negativos.

Paradoxalmente, aprovam, e ao mesmo tempo, desaprovam a implementação da nova Proposta Curricular, ou seja, acreditam que esta serve como uma referência, mas que não é possível aplicá-la sem fazer as “modificações” e “adequações” necessárias.

O professor V. de Matemática e Física diz entender o Currículo como um “apoio”, “[...] só como um complemento”, como um “complemento muito bom”, “usando o Currículo como um material complementar, material de apoio, [...]”. Há, portanto, uma grande decepção do professor em relação ao Currículo. É possível compreender essa decepção em seu próprio discurso, como no trecho reproduzido acima, no qual sobressaem os erros conceituais, a falta de sintonia na organização dos conteúdos, o fato de ser em “espiral” (“vai e vem”)..., para o professor, isso confunde a cabeça dos alunos.

Como saída para as problemáticas apontadas e o “dogmatismo” curricular de “algumas escolas”, o professor V. revela utilizar “livros” como objeto central para preparar e lecionar suas aulas, deixando o Currículo oficial em segundo plano, como um “complemento” e “apoio”. Dessa forma, a cultura do livro didático como principal referência do processo de ensino-aprendizagem permanece sendo reproduzida por alguns professores no processo didático, como é o caso do Professor V. de Física. O Currículo da SEE/SP, de acordo com Fini (SÃO PAULO, 2008; 2010), foi implantado exatamente para superar essa situação.

Outra crítica advinda do professor V. de Física relaciona-se a como o Currículo vem sendo tratado nas escolas. Ele admite que “[...] tem muitas escolas que o pessoal coloca o Currículo como dogmático, tem que aplicar o Currículo, pronto, acabou, dane-se o resto, e não é assim [...]”. O professor relata ainda que o Currículo está sendo considerado como a “[...] a essência do ensino, e está sendo exatamente o contrário, ele está sendo a essência e está deixando a aprendizagem como complemento.” Esta é uma crítica importante, pois a Proposta Curricular não deve ser vista e colocada em prática de forma “dogmática”, ou seja, não é e nem pode ser vista/tida como um fim em si mesmo. O professor faz essa crítica porque há coações e coerções, por parte do sistema e seus agentes ideológicos, para não deixar os professores se desviarem daquilo que está “dado” na organização curricular, organizada para alcançar determinados fins ideológicos, um dos quais o de levar os alunos a obterem conceitos satisfatórios no exame SARESP, pois assim

o sistema terá dados para justificar, para a sociedade, que a educação está em processo de evolução qualitativa. Não é por acaso que há Matrizes de Referências Para Avaliações das disciplinas que são avaliadas no SARESP (Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química, Biologia, História e Geografia) e que o Currículo está alinhado a estas Matrizes.

Ouvimos discursos que expressaram que em certas escolas os diretores e coordenadores pedagógicos, assujeitados pelo poder dominante, obrigam os professores a também se assujeitarem e desenvolverem a Proposta Curricular sem muitos desvios e mudanças. Mas, quando perguntados sobre as “adaptações” que fazem no Currículo e em seus materiais de apoio, os professores enfaticamente responderam que as adotam e acrescentaram que isso acontece de forma “constante” (sempre). Principalmente, porque são realmente necessárias as modificações e “adaptações” no Currículo. A esse respeito, a professora S. justificou que “[...] em sala a gente sabe que cada um tem um ânimo, um estilo de aprendizagem, imagine então em turmas que são diferentes entre si? [...]”, por isso, para o discurso docente é incoerente pensar em um Currículo sem levar em conta as adaptações necessárias para o melhor desenvolvimento e aproveitamento qualitativo do processo de ensino-aprendizagem, pois é necessário e muito importante levar em consideração as características dos alunos, as prioridades específicas para determinada turma, a região, o lugar, o contexto escolar, o nível socioeconômico e cultural dos alunos etc. Nas entrelinhas, deixaram perceber que não trabalham com o objetivo primordial de o aluno ir bem em “determinada prova pontual que acontece no final do ano letivo e que não avalia o contexto de ensino-aprendizagem como um todo”.

Os resultados analíticos evidenciaram que os professores, apesar das pressões do sistema, realizam as necessárias mudanças curriculares, isto por entenderem que o Currículo amarrará, sim, o trabalho pedagógico, caso o apliquem como foi proposto e atribuído verticalmente pelo poder dominante. Observamos que as mudanças e alterações que os professores realizam na Proposta Curricular são ações de resistências ao “assujeitamento ideológico” imposto pelo sistema e suas relações de poderes - “microfísica do poder” - (FOUCAULT, 2005).

A partir de leituras da obra de Saviani (2011) e Duarte (2000, 2001, 2003, 2009), entendemos que a ideologia dominante, inclusive do sistema educacional, o

status quo educacional dominante, direciona, inclusive, as ideias, as formas de pensar e, conseqüentemente, os discursos dos sujeitos que fazem parte do mesmo. Por isso, segundo os autores, há a necessidade da “desmistificação” dos “modismos” da ideologia educacional dominante, inclusive em relação às reais extensões das responsabilidades dos professores para com o desenvolvimento curricular.

O sistema dominante, a partir de seus mecanismos ideológicos, assujeita os sujeitos. Contudo, tal assujeição não é privilégio da esfera de poder das políticas governamentais verticalizadas, ocorrendo também, como apontou Foucault (2005) em sua obra “Microfísica do Poder”, nas relações entre os sujeitos, pois estas são permeadas por formas de empoderamento. Assim sendo, há assujeitamentos de assujeitados para com outros assujeitados (oprimidos) (FREIRE, 1987).

5.3 Considerações Sobre as Análises dos Grupos Focais

O discurso nos dá possibilidades de o interpretarmos, afinal todo discurso é ideológico (BAKHTIN, 2006). As características das estruturações mentais (consciência) das pessoas; das ideologias presentes em seus discursos; do entendimento de e para quem se está falando; porque se está falando; as falhas e os equívocos discursivos; sua cultura discursiva; o território e lugar que situa seu discurso; a identidade do falante etc. As análises nos levaram a entender que por conta desses detalhes, muitos docentes tiveram receio de se manifestar, de exporem suas opiniões por meio de seus discursos, levados, quer por medo de se exporem discursivamente e se mostrarem equívocos; quer por não dominar a temática em discussão; por receio de receber críticas do grupo frente a seu discurso; por incerteza sobre o que falar, por que falar, para quê falar, para quem falar, como falar. O fato de estarem reunidos num ambiente para participar de um trabalho científico de um mestrando da Universidade de São Paulo, por mais que o pesquisador argumente que não haveria exposições dos nomes dos sujeitos, pode ter contribuído para a inibição e o receio discursivo de alguns participantes, que preferiram manter o anonimato discursivo ou deixar-se representar pelo discurso do outro, ainda que discordando desse outro.

O discurso é um instrumento ideológico que materializa significados, sentidos, sentimentos, intenções, necessidades, angústias, temores etc. que os sujeitos vivenciam em sociedade (no trabalho). As análises evidenciaram que o professor também se vê no outro, isto é, a figura do professor não é ou está apenas no em si, (sujeito que educa), mas também em outros sujeitos (educandos), como um reflexo. Por exemplo, quando um aluno não sabe algo, alguém pode perguntar: “você nunca foi à escola?” O aluno pode responder: fui, mas não me ensinaram isso! Ou, fui, mas não aprendi isso!” Dificilmente o aluno chamará para si a responsabilidade, isto é, assumirá que não se esforçou ou que não se importava em aprender. Desse modo, suas respostas levarão terceiros a pensar: “a escola não serve para mais nada”, ou “ninguém aprende nada nas escolas de hoje em dia”, ou ainda, “os professores não conseguem ensinar aos alunos o mínimo necessário nos dias atuais”. Assim, a responsabilidade pelo processo negativo educacional (fracasso) é imputado automaticamente à figura do professor. É uma carapuça que as relações de poder impõem aos professores; muitos a aceitam, e por desconhecerem o processo dialético desta estrutura, acabam ficando literalmente “pirados” (doentes), pois alegam que “não sabemos mais o que fazer para a educação funcionar”, e assim se sentem culpados e responsáveis pelos fracassos educacionais na vida dos alunos. Essas mensagens estão submersas, como a ponta de um iceberg, nos discursos dos professores. Este foi o “corpo discursivo” (PÊCHEUX 1990, p. 163) que levamos em consideração ao procedermos às interpretações e compreensões dos discursos dos professores.

Brandão (2004) apontou que há sentidos que são produzidos de forma explícita, entretanto, “na maioria das vezes não”, pois nem sempre os sujeitos dizem tudo que pensam, mas “deixam nas entrelinhas significados” que não querem tornar claros por diferentes motivos, transferindo para a responsabilidade do interlocutor interpretar e construir outros sentidos que estão implícitos e subentendidos.

Realmente, os alunos vivem em contextos que não favorecem ao professor o desenvolvimento de determinados conteúdos. Em contrapartida, acreditamos que essas adversidades que os alunos enfrentam diariamente devem motivar os professores a desenvolverem “[...] os conteúdos [...] avançados para os alunos [...]” e também “os conteúdos [...] fora da realidade dos alunos”. Caso os professores privem os alunos de terem acesso a determinados tipos de conteúdos, estarão

reproduzindo e legitimando as exclusões que os alunos já sofrem. Esse discurso excludente é o que a classe dominante costuma usar como se fosse algo natural, com o objetivo de privar a classe oprimida de ter acesso a determinados recursos, benefícios, conhecimentos etc. Por que ensinar determinados conteúdos a alunos que não apresentam bagagem cultural de conhecimentos prévios que facilite a aprendizagem? Este é um argumento dominante e excludente de que parte dos professores fizeram uso, acreditamos que inconscientemente e sem reflexão crítica.

É aceitável que há realmente conteúdos materializados e explícitos no Currículo oficial da SEE/SP que não fazem parte da vida dos alunos e talvez nunca venham a fazer. Mas, não podemos subestimar os alunos e deixar de investir em suas potencialidades. Se assim fizermos, estaremos reproduzindo exclusões que já fazem parte de suas vidas.

Enfim, neste primeiro momento de análises procuramos entender as percepções dos professores sobre a implementação das Propostas Curriculares. Antes da implementação do Currículo oficial da SEE/SP, os professores preparavam e norteavam suas aulas por meio de “Subsídios pra trabalhar os conteúdos de Ensino Fundamental e Médio” e também de “livros didáticos”, como relata a Professora S. de Língua Portuguesa e Inglesa: “[...] usava os conteúdos através de livros didáticos e apostilas. Era mais ou menos assim que eu seguia, não tinha uma coisa rígida assim não. [...] Algumas apostilas que eu tinha, assim, alguns livros didáticos que vêm pra escola, os que eu já tinha, então eu me baseava nisso.” Havia professores que se baseavam na Proposta Pedagógica da escola, caso da Professora N. de Geografia: “Eu, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, mas isso era feito por escola, isso era ruim, às vezes, eu, aqui, tinha uma série, a mesma série em outra escola e estávamos trabalhando conteúdos totalmente diferentes, isso era ruim, no meu ponto de vista.”

Apesar de uma professora ter citado que usava como referência a Proposta Pedagógica da escola, acreditamos que isso é pouco usual entre os docentes. Nossa experiência demonstra que boa parte da equipe escolar geralmente manifesta desconhecimento acerca da Proposta Pedagógica da escola, o que não é bom, pois a Proposta Pedagógica é a identidade da escola, ela estabelece as diretrizes básicas, nela estão elencados o tipo de público que recebe, as necessidades, os objetivos, as metas (no curto, médio e longo prazos), os compromissos e as formas

de trabalhos que serão/são) desenvolvidos pela equipe escolar. Ela é construída coletivamente e concretizada num bom planejamento e planos de ações.

Houve professor que relatou: “[...] a gente se direcionava de acordo com [...] o conhecimento da nossa clientela.” (Professora N. de Geografia). Ou seja, a partir das características diagnosticadas nos alunos estabeleciam as necessidades dos mesmos e assim planejavam e desenvolviam seus planos de aulas. Isto nos mostra como as políticas curriculares estavam ausentes da escola. Assim, cada um seguia o seu próprio plano curricular (quando tinha), pois não havia direcionamentos sistematizados sobre o que e como ensinar.

Entretanto, alguns professores, principalmente os mais experientes, desenvolviam seus planos de aulas com maiores coerências, por estarem mais familiarizados com o sistema, por conhecerem os perfis dos alunos e suas reais necessidades e também por terem acesso aos “Subsídios para trabalhar os conteúdos de Ensino Fundamental, Médio [...]”. (Professor T. de Matemática e Física).

Em contrapartida, os professores que estavam ingressando no magistério ficavam perdidos, às vezes não tinham acesso aos “subsídios”, e o jeito era seguir as programações dos livros didáticos ou desenvolver os conteúdos que consideravam (“achavam”) ser os mais adequados para as turmas.

É possível afirmar, a partir das análises dos discursos dos professores, que estão ocorrendo avanços significativos, apesar de o Currículo ainda “deixar muito a desejar” (Professora S. de Língua Portuguesa e Inglês). Contudo, inferimos que o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem atualmente está centrado na nova Proposta Curricular paulista.

Antes da implementação da nova Proposta Curricular, garante a professora V. de História, “[...] não havia assim cobrança tão forte, havia uma liberdade do professor em trabalhar temas que estavam pertinentes à realidade do aluno e isso tornava interessante a matéria. Hoje os sistemas estão fechados, e aí você também tem que se virar, assim, de ponta cabeça pra trabalhar com o conteúdo e tentar trazer isso de uma forma que fique de uma forma significativa, aí sim, vai a criatividade do professor, vai os recursos que ele possa utilizar, multimídia né, o empenho dele também conta né, [...]”. “Com a nova Proposta curricular, os professores até podem adicionar outros conteúdos – correlatos ou não – mas

precisam desenvolver as habilidades e competências referentes aos conteúdos que estão no cronograma curricular oficial. Não devem selecionar apenas os conteúdos interessantes de serem trabalhados e que os alunos geralmente gostam, mas também aqueles conteúdos mais “chatinhos” que os alunos não gostam de ter por serem mais “maçante” e mais difíceis de serem entendidos.

Por mais informados que estivessem os novos coordenadores pedagógicos não conseguiram dar conta de responder a todas essas indagações. Muitas dúvidas foram sendo esclarecidas, inclusive para eles próprios, ao longo do processo de implementação da nova Proposta Curricular; outras seguem ainda obscuras e sem respostas satisfatórias, como por exemplo, a questão do “desenvolvimento de competências e habilidades”.

Parte dos professores concorda que a falta de políticas efetivas de formação continuada para os professores e o desalinhamento entre os cursos superiores que formam docentes e as políticas curriculares do sistema educacional paulista geram grandes problemáticas, pois muitos professores terminam a licenciatura “cheios de conteúdos e teorias, mas sem saber dar aula”. As instituições superiores do Estado de São Paulo pouco discutem pontos relativos às questões curriculares da educação básica. O estudioso americano Martin Carnoy confirmou isso em uma pesquisa publicada em seu livro “A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola”⁵⁶. O livro consiste em um estudo comparativo entre o desempenho acadêmico de alunos brasileiros, cubanos e chilenos.

Carnoy (2009) assistiu e filmou aulas de professores de Línguas e de Matemática de Cuba, Chile e Brasil. Chegou a algumas conclusões básicas, uma das quais diz que “os professores devem ser melhor treinados para ensinar - e não para difundir teorias pedagógicas genéricas” (CARNOY, 2012).⁵⁷ Em outra parte do livro confirma que os professores brasileiros saem das faculdades cheios de teorias, mas com pouca prática de ensino que gere resultados na aprendizagem dos alunos. De acordo com Carnoy (2012), Cuba é o país que melhor seleciona, prepara e acompanha seus professores, por isso está entre os países que apresentam os melhores índices educacionais do mundo.

⁵⁶ Carnoy, Martin. A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola / Martin Carnoy com Amber K. Gove e Jeffery H. Marshall. São Paulo: Edipro, 2009.

⁵⁷ <http://educarparacrescer.abril.com.br/gestao-escolar/entrevista-martin-carnoy-501699.shtml> - Acessado em 2012.

Infelizmente, parte dos alunos universitários (futuros professores) veem mais teorias do que prática de sala de aula durante sua formação. Há casos de professores prestes a se formarem ou recém-formados que desconhecem a existência de uma Proposta Curricular oficial nas escolas públicas do Estado de São Paulo. Por conta disso, acreditamos que é importante que as instituições formadoras de professores disponibilizem espaços em seus Currículos para os futuros professores estudarem, refletirem, discutirem os fundamentos, objetivos e os melhores caminhos de se desenvolver de forma crítica a Proposta Curricular das escolas públicas do Estado de São Paulo.

Reclamaram também do excesso de conteúdos. Para a professora R. de Matemática: “[...] a quantidade de conteúdos que nós temos, tanto nos PCNs, quanto nesse novo Currículo, ele é um exagero, em relação ao tempo que a gente tem pra lecionar e em relação ao tempo de aprendizagem do aluno. [...] eu ainda não dou conta, e penso que [...] nunca vou dar conta, [...] em Matemática é muito amplo o que se pede, os alunos dizem também “onde é que eu vou usar isso?” E nem tudo da matemática eu consigo contextualizar, e aí fica muito perdido [...]”. Essa é uma crítica praticamente comum a todos os professores, que concordam que o excesso de conteúdo e o tempo limitado atrapalham o desenvolvimento dos conteúdos.

Esses problemas, principalmente o dito “engessamento”, felizmente é natural em qualquer Currículo que tenha conteúdos pré-definidos; haverá sempre problemas para que alguns conteúdos e atividades sejam desenvolvidos, entretanto isso é passível de adequações, desde que estas permitam ou facilitem o desenvolvimento das mesmas “habilidades” e “competências” requeridas a partir dos conteúdos no cronograma curricular, principalmente adicionando viés crítico.

É necessário tomar cuidado com a questão de quais conteúdos os professores devem priorizar - “[...] o que de melhor que tem lá [...]” -, já que não é possível desenvolver todos os conteúdos que estão elencados no cronograma, mesmo sabendo que todos são importantes para a formação dos alunos.

O excesso de conteúdos, de acordo com os docentes, é um grande problema que precisam enfrentar. Os professores relataram que “[...] a quantidade de conteúdos que nós temos, tanto nos PCN’s quanto nesse novo Currículo, ele é um exagero, em relação ao tempo que a gente tem pra lecionar e em relação ao

tempo de aprendizagem do aluno” (Professora R. Matemática). “Esse conteúdismo atrapalha a prática docente, pois o professor precisa dar conta do cronograma e não consegue investir muito tempo, mesmo sendo necessário, em conteúdos que são importantes para a formação dos alunos. Há também falhas estruturais, pois [...] ele coloca lá um monte de texto, um monte de exercícios, que não se é trabalhado o critério de leitura, não se é trabalhado nada do que deveria trabalhar, e fica tudo muito a cargo do professor. Eu acho que deixa a desejar o material”. (Professora S. de Língua Portuguesa e Inglês).

Os docentes acreditam que para resolver esse problema seria necessário diminuir a quantidade de conteúdos, falaram que:

Professora R. Matemática: [...] se pudesse opinar, eu cortaria cinquenta por cento do conteúdo de Matemática [...]. [...] em Matemática eu não consigo acompanhar [...].

Professora N. de Arte: [...] em relação ao Currículo, mesmode Artes, eu acredito também que o conteúdo é muito vasto, o tempo é curtíssimo para você desenvolver o conteúdo [...] [...] eu concordo com o que falou a professora R. e N. na minha matéria, cinquenta por cento do conteúdo eu tiraria, pra gente realmente conseguir desenvolver aquilo que é discutido, aquilo que é bom [...]. [...] conteúdo que você levaria 2 meses pra você desenvolver, de uma forma realmente significativa, eles pedem pra você fazer em uma semana, quinze dias [...]. [...] Para dar conta, eu não consigo trabalhar. Uma atividade a gente levaria meses entendeu? Eu não acabo a apostila, eu não consigo. [...].

Professor T. de Matemática e Física: [...] Eu digo assim, Matemática eu não consigo também, mas quando eu dou aula de Física eu consigo acompanhar certinho o que tá ali no caderno. Não sei dizer se foi mais... melhor elaborada [...]. [...] O caderninho de Física é muito bom, sobretudo, segundo e terceiro do Ensino Médio. Terceiro do Ensino Médio, eu consigo completar. Até as aquelas questões que eles fazem são muito pertinentes. [...]. [...] Mas, em Matemática, já não consigo cumprir todo aquele cronograma não. [...]

Os professores das demais disciplinas presentes às reuniões não comentaram diretamente esta questão dos conteúdos, mas de formas simbólicas (afirmando com a cabeça, dizendo “é verdade”) concordavam com os colegas. Vemos, assim, que os professores afirmam que “[...] não consigo desenvolver muito dos conteúdos que estão elencados no cronograma curricular [...]” (Professora R. Matemática) que deveriam ser cumpridos ao longo do ano. Em contrapartida, os

professores falaram que há conteúdos de determinadas disciplinas e séries que dão para desenvolver todo cronograma, chegando a elogiar a forma com que foram organizados: “[...] Matemática eu não consigo também, mas quando eu dou aula de Física eu consigo acompanhar certinho o que tá ali no caderno. Não sei dizer se foi melhor elaborada, não sei. Não sei se a já pegou, se alguém já pegou aula de Física aqui. O caderninho de Física é muito bom, sobretudo, segundo e terceiro do Ensino Médio. Terceiro do Ensino Médio eu consigo completar. Até aquelas questões que eles fazem são muito pertinentes. [...]” (Professor T. de Matemática)

Essas contradições levam os professores a pensar que a organização dos conteúdos curriculares foi construída diferenciadamente, pois enquanto para determinadas séries e disciplinas os conteúdos estão melhores organizados em relação à qualidade dos conteúdos (inclusive em relação ao tempo para trabalhar), ao invés de quantidade; com relação também às “habilidades” e “competências” requeridas e a questão do desenvolvimento crítico do ensino.

Entretanto, para outras disciplinas e séries acontece o contrário, pois as expectativas de aprendizagem são conteudistas e acríticas. Segundo os professores “[...] a impressão que eu tenho [temos/dá] é que foram equipes distintas que produziram esse Currículo e o caderno.” (Professora de Língua Portuguesa e Inglês – grifos nosso). Isto porque há diferenças abissais, inclusive em disciplinas da mesma área. Há desconexões também entre a parte teórica dos cadernos dos professores e a prática dos cadernos de exercícios dos alunos, “[...] esse é o grande problema, ali na parte teórica, bacana, mas quando vai para materialização, que é o caderno de aluno, aí se perde [...]”.

Os conteúdos da Proposta Curricular estão organizados e definidos de forma que seja desenvolvido o ensino-aprendizagem a partir do desenvolvimento de “habilidades e competências”. Assim, será sempre possível apresentar os conteúdos aos alunos, desde que de forma adequada às suas representações, retomando-os mais tarde, em níveis de representação mais elaborados e avançados. Desta forma, os conteúdos podem ser retrabalhados ao longo das séries, convém, entretanto, que as “habilidades e competências” tenham níveis e graus mais avançados para cada série/ano. Por isso, diz-se que a Proposta Curricular está organizada em forma de “espiral”.

Além dessa forma de organização da nova Proposta Curricular, os conteúdos seguem a lógica de “continuidade”, isto é, o que um aluno aprendeu na 1ª série do Ensino Médio será importante, pois é fundamento para o que vai aprender na 2ª série do Ensino Médio e o que aprendeu nesta série será importante para o que vai aprender na 3ª série do Ensino Médio. Assim também deve acontecer com o Currículo do Ensino Fundamental II. O que o aluno aprendeu no Ensino Fundamental II será fundamento para o que vai aprender no Ensino Médio. Assim, se os alunos são restringidos no acesso a determinados conteúdos e suas respectivas habilidades e competências, eles e os professores da série posterior terão dificuldades para desenvolverem e efetivarem o processo de ensino-aprendizagem. Quando isso acontece, os professores necessitam retomar os conteúdos da série anterior para prosseguirem nos demais conteúdos programáticos.

CAPÍTULO VI

6. Análises das Entrevistas

[...] Não há sentido sem interpretação e, além disso, diante de qualquer objeto simbólico o homem é levado a interpretar [...] (ORLANDI, 2005, p. 45)

6.1 Introdução

Conduzir uma pesquisa científica sobre o Currículo oficial de determinado sistema educacional não é tarefa fácil. Por outro lado, apesar das dificuldades, é, certamente, de grande importância e relevância científica. Como apontado por Apple (1986); Bourdieu (2010); Sacristán (1998); Moreira e Silva (2005); e Silva (2007), Currículos escolares são instrumentos de poder, isto é, são carregados de ideologias e, portanto, favorecem determinada classe. Porém, é possível que o mesmo seja um instrumento de formação crítica.

Currículos não podem ser considerados como um mero documento sistematizado de acabado (determinado), muito pelo contrário, Currículo é por natureza, de acordo com Apple (1986), um instrumento em formação. Silva (2007), por sua vez, o vê como um meio de transgressão das ideologias dominantes, inclusive de sua própria organização e objetivos. Um Currículo oficial de determinado sistema educacional, normalmente carrega em seu bojo ideologias do sistema que lhe constituiu e o implementou, por isso, é necessário pensar e planejar em formas de transgredir sua passividade organizacional e ir além, de forma crítica desmistificadora, ao que está dado de modo paradigmático.

Normalmente, há nos sistemas de ensino, documentos que são as referências curriculares oficiais, entretanto, tais referências oficiais apenas tomarão forma e efetivação crítica a partir da construção coletiva, principalmente durante o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, que se dá a partir de conflitos/discussões/críticas. Desse modo, entende-se que Currículos, oficiais ou

não, estão em constante mutação, mesmo que haja um “Currículo oficial” (SÃO PAULO, 2010) em determinado sistema educacional.

Quando se constrói e é lançado para ser praticado um “Currículo Oficial” sem as devidas discussões prévias, principalmente com os sujeitos que o desenvolverão, este está fadado a apresentar complicações seríssimas, como por exemplo, ser considerado por aqueles que o desenvolverão como apenas “mais um” recurso imposto e legitimado pelo poder dominante.

Um dos principais objetivos de um Currículo de Ciências Humanas é o de propiciar aos educandos uma educação que os levem a ter compreensões críticas da realidade social (SAVIANI, 2011), sobretudo de forma a desmistificar as falsas ideologias que buscam explicar a realidade excludente a partir da visão do dominador.

Concebemos, com base na teoria da “Pedagogia Histórico-Crítica” (GASPARIN, 2009), que no desenvolvimento dos conteúdos do Currículo de Ciências Humanas os professores têm a missão de desenvolver um ensino crítico. Isto é, desenvolver uma educação com viés “desmistificador” das ideologias sociais excludentes, levando os educandos a compreensões críticas das dinâmicas contraditórias que regem e perfilam historicamente as sociedades e, conseqüentemente, suas realidades. E, se possível, discutir formas de resistências diante das contradições e medidas para superarem as exclusões sociais.

Não é fácil desenvolver uma educação que tenha como foco objetivos críticos, isto é, de “desmistificar” as ideologias de entendimento da realidade dominante. Notadamente quando os sujeitos que fazem parte do processo (professores e alunos) apresentam a tendência de reproduzirem o discurso alienante (com raízes profundas em suas vidas), de que a organização social segue uma lógica “natural” e até mesmo “divina”.

É contraditório para a concepção pedagógica crítica pensar e praticar o processo de ensino-aprendizagem, especialmente na área de Ciências Humanas, distanciado de questões sociopolíticas. Entretanto, isto não é incomum, pelo contrário. O desenvolvimento curricular de Ciências Humanas, em muitos casos, parece não ter relação dialética com a vida social dos alunos. Veja-se, por exemplo, as relações de poder, as contradições sociais, as diferentes formas de exclusões, o cerceamento ao acesso aos benefícios definidos inclusive constitucionalmente, tais

como o direito à educação de qualidade. Esta é uma situação, quando desenvolvida acriticamente, extremamente paradoxal para a área curricular de Ciências Humanas.

Por conta desta e de outras problemáticas, pode-se considerar verdadeira a premissa de que estar na escola não significa estar recebendo formação de qualidade, principalmente no tocante a uma educação crítica, mas, contraditoriamente, uma educação alienante e imobilizadora (PATTO, 2007; FREITAS, 2007) que não almeja formar cidadãos críticos na forma de ver e entender a sociedade e, assim, pensar em formas de superação das exclusões construídas historicamente pela organização e meios dominantes (FREIRE, 1975, 1996).

Nesta parte final temos como objetivos centrais identificar e expor as principais dificuldades enfrentadas pelos professores para desenvolverem o ensino crítico a partir das disciplinas que lecionam no Currículo de Ciências Humanas da SEE/SP, isto é, Geografia, História, Filosofia e Sociologia, e identificar também as principais ações que colocam em prática para superarem tais dificuldades.

6.2 Perfis dos Professores Entrevistados

Antes de iniciarmos as análises dos dados levantados nas entrevistas com os professores, faremos uma breve descrição dos perfis e principais características dos mesmos como educadores. Essas características têm importância na análise dos discursos apurados nas entrevistas.

Os professores entrevistados tinham em média 40 anos de idade, com média de 20 anos de experiência na rede pública de educação. Com exceção do professor de Filosofia, que se graduou na Universidade de São Paulo (USP), os demais cursaram a graduação em instituições de ensino particulares. Na época em que foram entrevistados, apenas o professor de Sociologia não era efetivo e não acumulava cargo na rede pública de ensino do Estado de São Paulo.

Todos apresentavam visões críticas sobre o processo de ensino-aprendizagem e concordavam que os docentes, apesar das dificuldades, devem buscar constantemente o desenvolvimento do ensino crítico, especialmente os que lecionam disciplinas do Currículo de Ciências Humanas da SEE/SP. Apontaram ainda que, apesar das inúmeras dificuldades que enfrentavam no dia a dia da sala

de aula, buscavam, na medida do possível, colocar em prática ações voltadas para o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos.

6.3 Dispositivos de Análises das Entrevistas

Brandão (2004), em seu livro “Introdução a análise do discurso”, traz recomendações que devem ser levadas em consideração pelos pesquisadores que estabelecem como tarefa realizar análises de determinado discurso. Mas é Orlandi (2005), em seu livro “Análise do Discurso: princípios e procedimentos”, que aponta mais diretamente quais os percursos metodológicos que os analistas do discurso devem cumprir.

Orlandi (2005), diz que é de responsabilidade de quem fará as análises a construção da questão que desencadeará e dará o foco às análises. Insiste que é esta questão que organizará a relação do analista com o discurso (dados), “[...] levando-o à construção de “seu” dispositivo analítico, optando pela mobilização desses ou daqueles conceitos, esse ou aquele procedimento, com os quais ele se compromete na resolução da questão [...]” problematizadora (p. 27).

Em síntese, para Orlandi (2005, ps. 26-28), o analista tem a responsabilidade de formular sua questão, que direcionará suas análises. Assim, a partir do “dispositivo teórico da interpretação” (o texto) construirá seu “dispositivo analítico”, ou seja, mobilizará diferentes conceitos e fará os “recortes conceituais” de seu interesse para que, desta forma, possa encaminhar-se para as análises e as interpretações e chegar às compreensões.

Buscamos seguir as recomendações acima para proceder às análises das entrevistas. Com isso, construímos duas questões problemas que correspondem e estão relacionadas aos objetivos finais desta parte da pesquisa. A primeira diz respeito a identificar quais eram as principais dificuldades enfrentadas pelos professores para desenvolverem o ensino crítico a partir do Currículo de Ciências Humanas da SEE/SP. A outra consistia em identificar quais eram as principais ações que colocavam em prática para superarem tais dificuldades.

Construímos dois “dispositivos analíticos” – os conceitos – para interpretarmos e compreendermos os sentidos “ditos” e “não ditos” presentes nos discursos dos professores. O primeiro diz respeito às **dificuldades** enfrentadas

pelos professores do Currículo de Ciências Humanas para desenvolverem uma educação (ensino-aprendizagem) de viés crítico; e o segundo versou sobre as **ações** que colocavam em prática para superarem as dificuldades no desenvolvimento da educação com viés crítico. Utilizamos também conceitos da Análise do Discurso de linha francesa para realizarmos as considerações necessárias, tais como formação discursiva, formação ideológica, sujeito, sentido, condições de produção, historicidade e sujeito do discurso, dentre outros.

6.4 Dificuldades Enfrentadas Pelos Professores

Destacamos abaixo as respostas dos professores sobre a pergunta quanto às dificuldades que enfrentavam para desenvolver uma educação com viés críticos. Os discursos dos professores estão destacados em *itálico* logo abaixo.

Professor L. de Sociologia

[...] Eu entendo que o material se perde no caminho, se tivesse sido melhor estruturado e ouvido as opiniões dos professores, mas dá a impressão que foram feitos por pessoas que colocaram os temas muitos acadêmicos, principalmente no material do aluno, e muitas vezes, agente percebe que é engessado, como uma bula de receita, que já vem pronto e acabado, a SEE mostra que quer uma progressão continuada, mas como manda um material determinado, pronto e acabado para o professor? [...] o aluno já não ver importância para a vida deles estas áreas de Filosofia e Sociologia, ele não vê a hora de sair do Ensino Médio para poder ir para o mercado de trabalho. [...] eu gostaria de ver essas disciplinas nas séries iniciais, ali a partir do 6º ano. [...] Quando ele chegar no Ensino Médio, ele vai tá mais apto, sabe mais inteirado com a disciplina e também ajudando nas outras disciplinas, não trabalhando só Sociologia, mas trabalhar a interdisciplinaridade com todas as disciplinas do Currículo, isso é o que eu gostaria de ver.[...] usaram termos muito acadêmicos, os temas já vem pronto e acabado, como se os alunos já tivessem maturidade para entender todas as palavras que estão ali nos cadernos. Deveria vir temas do cotidiano dos alunos, temas que sejam acessíveis para eles, para pesquisarem, por isso, digo que faltou a contribuição dos professores na construção destes materiais. Antes era meio solto, solto não, pois os professores tem o direito de cátedra né, de escolher a melhor opção de material para os alunos, portanto nós tínhamos um livre arbítrio maior, não sei se é essa a palavra, mas tínhamos mais liberdade, hoje vejo que o Currículo distanciou ainda mais as disciplinas, pois o professor precisa dar conta dos conteúdos das suas disciplinas, que é diferente das demais disciplinas, então é cada no seu quadrado, cada um tendo que cumprir seu cronograma. E tem ainda o problema da quantidade de aulas, eu tenho turma que é

apenas uma aula, então com apenas um cargo em Sociologia eu tenho em média 800 alunos.[...] mandam materiais, materiais e a formação dos professores é colocada em segundo plano. Precisa ser diminuída a quantidade de alunos em sala de aula. Deu-se extrema ênfase aos materiais, mas vejo que se esqueceram do professor.

Professora V. de História

[...] Então, antes existiam materiais que referenciavam o trabalho do professor, mas não havia um referencial apostilado, tornando o professor mais preso, mais preso não, preso mesmo aquele conteúdo definido pela SEE [...]Hoje, dependendo da experiência do professor ele faz adaptações, mas hoje o referencial é o Currículo. Antes tinha os PCN's, os temas transversais, então dava para trabalhar temas mais próximos a realidade dos alunos sem fugir dos temas. Adaptava-se ao contexto dos alunos os conteúdos curriculares. [...]...] há uma carência de desenvolver uma educação cidadã básica, inclusive para mim, como já disse, a organização curricular tem mais um viés conteudista para o cotidiano dos alunos.Eu vejo que tá muito distante da realidade dos alunos, por que agente trabalha a questão da pré-história, da antiguidade e da maneira como está sendo solicitado não gera uma reflexão, comparação crítica. [...]Vejo que precisamos de um eixo, de uma linha mestra. Eu não vejo que não devo ter nada, toda instituição tem que ter metas, clareza, quanto a isso eu não vejo problemas, mas quanto às formas de se trabalhar eu acho que o Estado não deve intervir, pois é você que sabe a realidade que você trabalha, [...]...] Os alunos reclamam que as apostilas são muito repetitivas e, de fato são, ela quer bater naquela tecla, ela pergunta a mesma coisa de três maneiras diferentes, [...]Referências tem que ter, mas tem que ter aberturas para as mudanças. Há cotidianos que necessitam de estudos e intervenções mais dinâmicas e diferentes. Currículo não se resume apenas em conteúdo, Currículo é construção. O eixo pode ter, mas tem que ter abertura para adaptação, isto pode estar documentado, a partir das características de determinados contextos. O que é prioridade para os alunos são as suas necessidades básicas, que muitas vezes são indispensáveis para o desenvolvimento dos conteúdos prescritos no próprio Currículo.

Professora E. de Geografia

Os conteúdos que eles propõem no Currículo hoje são os mesmos que eu já trabalhava em sala de aula, os mesmos conteúdos que eu já utilizava. Apenas os cadernos dos alunos, antes agente dava os exercícios, mas conteúdos, alguns são críticos levam aos alunos um desenvolvimento mais crítico, mas desde que o aluno queira pensar e ser crítico e outros conteúdos eu vejo que não tem necessidade, pois não faz parte da vida do aluno, do dia a dia do aluno, não só no Ensino Médio, mas no Ensino Fundamental II também. Eu acho que não faz parte da vida dos alunos alguns conteúdos, outra coisa, dependendo da série há muitos conteúdos repetitivos, conteúdo que ele viu na oitava série, verá lá no primeiro ano do Médio também, então eu acho que tem que haver uma mudança nesse sentido. O maior problema que enfrento está relacionado à questão do aluno não querer saber muito do conhecimento. O fato de não ter interesse em entender é que faz agente não conseguir trabalhar e desenvolver do jeito que queremos. Se o aluno tivesse interesse em aprender, questionar, perguntar a aula seria mais tranquila, produtiva... é o que eu mais percebo na

sala de aula. Uma outra coisa que me atrapalha é o excesso de alunos em sala de aula, onde uma minoria tem interesse pelo conhecimento e a grande maioria não tem interesse, quer conversar, quer discutir outras coisas que não está relacionado ao conteúdo explicado naquele momento. Leandro: Quais são os motivos, em sua opinião, dessa falta de interesse no conhecimento? Um dos aspectos que vejo em relação a isso é que parte dos alunos não estão com vontade de estar na escola, estão aqui porque são obrigados, por causa do bolsa família, não são todos mas, na minha opinião uns 30%, 35% estão na escola obrigados. E o que eu percebo é que ao longo do tempo os alunos vêm cada vez mais se desinteressando pelo conhecimento, pela escola. De quando iniciei, principalmente de uns quatro anos pra cá, dar aulas com apenas giz e lousa nunca foi algo prazeroso, mas os alunos tinham mais vontade de aprender, participavam mais das aulas, faziam perguntas e, hoje, mesmo com mais recursos o interesse pelos estudos está diminuindo. Hoje, eles vêm sem interesse, os motivos não é adquirir os conhecimentos e, acabam atrapalhando os que querem aprender, e a tendência, pelo que eu vejo é que está piorando, não sei exatamente quais são os reais motivos, mas vejo que tudo que você faz com determinados alunos não dá certo, um exemplo é a oitava X. Então não é por falta de esforço e competência do professor. Muitas vezes a falta de controle dos pais, a falta de limites nos filhos. Então, não adianta ter Currículo, bons professores, boas escolas se os alunos não tem interesse. Leandro: Estes obstáculos acabam atrapalhando os alunos interessados? Sim, muito... Eu particularmente gostei do caderno do professor e do aluno também, se não tivesse aquela questão do “eu esqueci”, “eu não trouxe”, “eu perdi”, entendeu? Daria para trabalhar. E as questões dos cadernos dos alunos, para o nível dos nossos alunos, são um pouco evoluídas, então você tem que explicar 1000 vezes a mesma coisa, o professor falando, imagina quando eles precisam ler para responderem. Vejo que não querem pensar, só querem copiar. Em 2008 eu confesso que fiquei com medo, pois foi algo que veio proposto verticalmente, mas com o tempo, percebi que parte dos conteúdos eram importantes para os alunos. O caderno do professor foi importante, mas dos alunos não gostei, por conta do que já falei (a questão do “eu não trouxe”, “eu esqueci”, “eu perdi...”). O meu maior problema é com a falta de disposição dos alunos para lerem os textos e discutir com os demais colegas e professores, a falta da leitura na área de Ciências Humanas é um problema grande. Leandro: Os professores das áreas curriculares, inclusive de Ciências Humanas, se reúnem para discutir o Currículo, planejar, verificar como cada um está trabalhando, buscar desenvolver trabalhos conjuntos/interdisciplinarmente? Momentos específicos e apropriados para estas discussões não. Eu até converso com outros professores de Ciências Humanas em momentos aleatórios. Leandro: Você acha que seria importante estes momentos? Ah, Sim! Seria importantes os professores se reunirem para discutirem os conteúdos, pois as vezes, como em história e Geografia, as vezes estão trabalhando os mesmos conteúdos, então seria importantes trabalharem em conjunto. Leandro: Professora E. estamos finalizando esta breve entrevista, você quer falar sobre mais algum assunto/tema relacionado ao que estamos discutindo? Sim. Só em relação aos conteúdos, acredito que é necessário mudar alguns conteúdos que são conteúdos que não beneficiam o desenvolvimento crítico dos alunos, e fossem colocados mais assuntos relacionados à política, governo, Estado, ou seja, questões sociais. Percebo que principalmente os alunos do Fundamental II, são mais interessados nestes conteúdos mais críticos; participam mais... mais que os alunos do Ensino Médio. A mídia poderia contribuir também com o Currículo, por exemplo, na novela X

está tratando do tema “Guerra da Chibata”, então eles ficam mais interessados quando veem estes temas na TV e agente aponta também na sala de aula.

Professor A. de Filosofia

Em primeiro lugar é preciso se perguntar sobre que Currículo estamos a falar. Não posso responder sobre outros componentes curriculares, posso falar apenas sobre o de filosofia. E mesmo o de filosofia parece não ter sido elaborado pelo mesmo grupo de pessoas. O do primeiro ano parece totalmente fora de contexto, não estabelece relações com outros componentes curriculares e parece um conjunto de curiosidades (nada atraentes, por sinal) e que exige do aluno, de início, que ele “decore” as escolas filosóficas e seus representantes. Mesmo que se trabalhe por temas, seria possível casar o currículo de filosofia com o de história de modo mais eficiente, unindo a evolução histórica à evolução do pensamento sobre os fatos históricos. De modo diferente, o currículo do segundo ano é pensado em uma sequência didática bem interessante. Parte da ideia da formação do indivíduo e passa para os problemas sociais que este indivíduo enfrentou historicamente e enfrenta até hoje. O currículo do terceiro ano, infelizmente, volta a cometer os mesmos erros do currículo do primeiro ano, inclusive retomando temas que foram tratados nesse último. Os bimestres tratam de temas soltos que exigem do professor um grande esforço para criar um nexo entre eles. [...] Vivemos um desafio enorme dentro da educação, a saber, enfrentar a presença do ensino tradicional dentro das escolas. Embora no discurso as coisas sejam diferentes, na prática aplicamos, todos os dias, os preceitos do ensino tradicional. O maior entrave talvez esteja na avaliação. O pensamento crítico é espontâneo, aparece em sua forma mais pura no frescor das ideias, mesmo que com isso falte a organização de pensamentos, coisa tão exigida de filósofos. Porém, não podemos esquecer que não estamos a formar filósofos, são pessoas que estão em processo de formação e na qual a filosofia pode/deve contribuir. Assim, aulas expositivas e dialogadas, com avaliações baseadas nas exposições das ideias de forma oral, escrita, ou em qualquer outra linguagem (meios esses em que o aluno também se perceba como construtor do próprio conhecimento, e não mero repetidor) devem ser valorizadas. O motivo pelo qual isso acontece é um outro problema que pode ser encontrado em um teórico do qual gosto muito, Demerval Saviani, para quem o problema se encontra na formação do professor e a distância das práticas pedagógicas dessa formação. Um ensino que se propõe ser trabalhado por habilidades e competências, querer que o aluno aprenda por repetição é, no mínimo, temerário. Isso gera um conflito não apenas entre professor e currículo, mas pode levar até mesmo a acirrar o conflito entre professor e aluno. Tal modelo de ensino é voltado para sanar as diferenças de aprendizagem entre os vários alunos, de modo a promover uma justiça social. Contudo, quando isso não é percebido e o professor se pauta por uma exigência de resultados (e nisso consiste o absurdo da bonificação por mérito), tudo se perde. No geral, os temas são mal propostos e não existe uma ligação da filosofia com as demais disciplinas, exceto em alguns pontos (o que deveria ser melhor pensado e discutido nas Aulas de Trabalhos Pedagógicos Coletivos, mas na maior parte do tempo as preocupações com essas reuniões são burocráticas, e não por culpa dos Professores Coordenadores). Em via de regra, os cadernos são pouco desafiadores, não trabalham tanto com problematizações e são encarados pelos alunos como um protocolo a ser preenchido (coisa que fazem tranquilamente ao copiar as respostas da internet).

Destacamos os discursos dos professores entrevistados com o objetivo de facilitar a visualização de suas convergências e divergências bem como para facilitar a visualização dos mesmos ao longo das análises.

Como vimos nas análises dos dados dos grupos focais, os discursos são carregados de ideologias e quem os profere sofre diferentes influências e coerções ideológicas de outros discursos. Porém, há de se considerar que apesar das influências dos “interdiscursos”, os sujeitos não proferiram mensagens aleatórias e sem lógica e sentido críticos. Seria muito simplista afirmar que apenas porque os docentes sofrem coerções discursivo-ideológicas não são autores de seus próprios discursos. Os sujeitos estavam em efetivo exercício e utilizando diariamente o Currículo de Ciências Humanas da SEE/SP. Desse modo, não é possível dizer que não tinham conhecimentos críticos sobre a realidade curricular que enfrentavam durante o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, nesta parte final da pesquisa, nos centramos em expor as opiniões críticas dos professores e tecer considerações a partir dos dispositivos analíticos definidos.

Orlandi assegura que “a análise do discurso visa à compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos” (2005, p. 26). Ao analisarmos os discursos dos professores entrevistados, verificamos que determinadas semânticas críticas tiveram destaques. Isto ocorre, na opinião de Orlandi (2005), em conformidade com a especificidade do campo social que os sujeitos falam (vivem). Os professores entrevistados falaram a partir do contexto educacional em que atuam e vivenciam cotidianamente. Por isso, observamos que os discursos são carregados e influenciados - apesar de suas especificidades críticas - das/pelas ideologias dominantes que regem o campo educacional.

Uma crítica que sobressaiu nas falas dos professores foi sobre o cerceamento que sofreram nas tomadas de decisões das últimas políticas curriculares para a educação pública paulista. Por conta dessa limitação participativa, expuseram que enxergaram o Currículo como “engessado”, “acabado”, “fechado”, pois deixa o “professor mais preso”, com “falta de liberdade” e até mesmo “amarrados”.

Ao lermos as respostas dos professores entrevistados e principalmente os termos utilizados nelas, foi possível perceber e identificar a insatisfação quanto às orientações curriculares da SEE/SP. Porém, os docentes não demonstraram claramente que são contrários à existência e efetivação de um Currículo oficial, embora tenham criticado muito as propostas e os materiais que, para eles, são “limitados” (passivos). Nesse sentido, inferimos que eles entendem que há, por parte do sistema, o claro objetivo de direcionar o trabalho dos professores. Em outras palavras, doutriná-los sobre o que é importante para os alunos, ou seja, os conteúdos necessários, as habilidades e competências que devem ser desenvolvidas e como desenvolvê-las, as estratégias de ensino etc.

Para Fernandes (2005, p. 35) “[...] compreender o sujeito discursivo requer compreender quais são as vozes sociais que se fazem presente em sua voz”. Nesse sentido, os professores, indiretamente, expressaram pelo “não dito” que é urgente e necessário “fazer adequações curriculares”, caso contrário os alunos terão um ensino aquém do ensino/conteúdo/aprendizagem/desenvolvimento crítico, pois o Currículo é “conteúdista”, “decoreba”, “alienante”, manifestação típica, como apontou Freire (1996), de uma “educação bancária” e sem fins de mudanças sociais.

O Currículo deve ser considerado como um ponto de partida, entretanto, de acordo com os professores, os supervisores, diretores e coordenadores pedagógicos são cobrados para que o Currículo seja efetivado nas escolas. Há, inclusive, equipes gestoras de determinadas escolas que chegam a coagir os professores a seguirem de qualquer forma o Currículo oficial. Assim, os agentes delegados pelo poder dominante fazem uso de discursos ideológicos intimidadores para levarem os professores a desenvolverem o Currículo como se fosse o melhor caminho.

Para a professora E. de Geografia o problema não é exatamente o Currículo, uma vez que: “[...] outra coisa que me atrapalha é o excesso de alunos em sala de aula [...]”. A questão da quantidade de alunos em sala de aula já foi abordada por nós no capítulo 3. Item 3.5 (“Uma Verdade Inconveniente”: Excesso de Alunos em Sala de Aula). Entretanto, essa situação é importante e passível de ser discutida, pois se os professores apresentam dificuldades de desenvolverem o Currículo oficial por conta de certas dificuldades estruturais, é possível inferir que os problemas não se resumem apenas à construção, estruturação e efetivação curricular, ou seja, não

está exata e propriamente no Currículo, mas também em fatores secundários que afetam sua efetivação e desenvolvimento. Dentre esses fatores apontados pelos próprios docentes estão, por exemplo, a quantidade de aulas na grade horária, a quantidade de alunos em sala de aula e o interesse pela aprendizagem pelos sujeitos que também são responsáveis por suas aprendizagens, isto é, os alunos.

Lemos discurso que apontou que o grande problema enfrentado para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem reside na falta de disposição dos alunos pela aprendizagem. O discurso da professora E., por exemplo, girou em torno dessa problemática. Assim, o problema não está no Currículo nem nos professores, mas nos educandos que não apresentam disposição para aprender. Entretanto, deve-se considerar que os professores apontaram enfática e repetitivamente que “o Currículo está fora da realidade dos alunos”, isto é, “[...] os cadernos são pouco desafiadores, não trabalham tanto com problematizações e são encarados pelos alunos como um protocolo a ser preenchido [...] querer que o aluno aprenda por repetição é, no mínimo, temerário [...]” (Professor A. Filosofia). Os alunos, assim teorizamos, podem estar concebendo o Currículo da mesma forma que foi posto pelos professores, por isso, não veem sentido no mesmo. Desse modo, uma forma de resistência seja a manifestação explícita da perda do interesse pelo estudo dos conteúdos e propostas curriculares.

Que interesse terão adolescentes, que estão passando por uma das fases mais críticas de suas vidas, para estudar se a educação que estão recebendo não lhes proporcionam perspectivas diante de seus interesses e necessidades frente à sociedade moderna? Respostas sobre as críticas e interrogações levantadas pelos professores podem ser encontradas em seus próprios discursos. Desse modo, o discurso toma mão dupla sobre as problemáticas curriculares, pois ao mesmo tempo em que aponta falhas dá sinais sobre as medidas que devem ser tomadas e aplicadas para buscar resolver ou atenuar os problemas apontados, isto pelas políticas educacionais e pelos agentes educacionais que as efetivarão.

O discurso, desse modo, toma um “percurso dialético” (KONDER, 2008), isto é, faz com que apareçam críticas e propostas de resistências às contradições da estrutura curricular (sistema escolar). Assim, é necessário que os professores realmente entendam que em seus próprios discursos há respostas e propostas de ações de resistências e propostas de superação das ideologias dominantes, pois os

alunos que estão perdendo o interesse pela educação são reflexos da organização política da escola - financeiramente, estruturalmente, ideologicamente, curricularmente.

Gregolin (1995, p. 20) diz que é importante que os professores identifiquem “as marcas estruturais e ideológicas dos textos”. Esta premissa foi seguida na realização da reflexão crítica feita acima pelos professores, que é importante para a prática dos mesmos, pois se realmente os alunos estiverem perdendo o interesse pelos estudos devido aos temas curriculares estarem fora de suas realidades e contextos, terão bases e justificativas necessárias para repensarem e resignificarem os conteúdos e as propostas curriculares em concepções críticas.

Ainda quanto à questão da criticidade dos conteúdos e das propostas de ensino-aprendizagem, os professores fizeram apontamentos semelhantes, como por exemplo, na descrição dos seguintes discursos: “[...] os cadernos são pouco desafiadores, não trabalham tanto com problematizações [...] é necessário mudar alguns conteúdos que são conteúdos que não beneficiam o desenvolvimento crítico dos alunos [...] os componentes curriculares [...] parece um conjunto de curiosidades (nada atraentes, por sinal) e que exige do aluno, de início, que ele “decore” as escolas filosóficas e seus representantes [...] não gera uma reflexão [...] comparação crítica [...]”.

De acordo com Gregolin (1995, p. 20)⁵⁸, “a coerência semântica do discurso é obtida através da *tematização* e da *figurativização*. Na *tematização* os valores do texto são organizados por meio da recorrência de traços semânticos que se repetem no discurso e o tornam coerente. Na *figurativização* os temas são concretizados em figuras que lhes atribuem traços de revestimento sensorial [...]” (Grifos no original). Nesse sentido, a partir da estrutura discursiva, interpretamos que as críticas docentes não foram feitas de formas aleatórias, pois os discursos convergiam para os mesmos sentidos, isto é, há coerências semânticas no que diz respeito às suas tematizações. Destacou-se, inclusive, que as propostas de ensino-aprendizagem são em sua totalidade passivistas, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento do senso crítico dos alunos, pois não problematizam e desafiam o desenvolvimento do pensamento crítico.

⁵⁸ <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/3967/3642>

Por outro lado, as formações discursivas dos professores estavam carregadas de certas ingenuidades quanto à estrutura curricular, pois um Currículo, independentemente de seu contexto, estará sempre fechado em resumos mínimos de conteúdos, objetivos e o que se espera que os alunos aprendam, isto é, as competências e habilidades desejáveis que sejam trabalhadas pelos professores juntamente com os alunos e adquiridas por estes últimos. Desse modo, ao reclamarem que o Currículo os deixam “amarrados”, “fechados”, pois, como apontou o professor L. de Sociologia, “é engessado”, “material determinado, pronto e acabado para o professor”, “os temas já vem pronto e acabado”, “já vem pronto”, estão manifestando descontentamentos diante da organização curricular.

Para a professora V. de História, “um referencial apostilado torna o professor mais preso, mais preso não, preso mesmo aquele conteúdo”. Assim, é perceptível a partir dos resultados das análises que há certo desconhecimento por parte dos docentes sobre as discussões teóricas relacionadas à temática teoria curricular. Apesar de trabalharem com a ferramenta Currículo constantemente em suas aulas, os sentidos dos discursos dos professores analisados nos impeliram a interpretar e compreender que faz-se necessário conhecer melhor o próprio Currículo que lecionam em suas disciplinas, pois, como é apontado no próprio Currículo da área de Ciências Humanas (São Paulo 2011, p. 31): “no que diz respeito diretamente ao currículo [...] em vigor na rede pública estadual de ensino de São Paulo, optou-se por estabelecer discursos temático-conceituais que abarquem temas e questões que caracterizam, com elevado grau de unanimidade, [...] e, portanto, podem ser considerados essenciais.” Assim, “evidentemente, como todo recorte, uma variedade grande de outros temas e de escolhas conceituais e teóricas não foi considerada.” (SÃO PAULO, 2011, p. 35). Compreende-se que não é possível implementar um Currículo oficial num sistema sem fazer os “recortes” necessários, pois é impossível contemplar tudo que cada sujeito acha importante no mesmo. Assim, naturalmente é necessário, como apontaram os próprios professores, complementar seus conteúdos, objetivos e demais propostas. A própria SEE/SP entende que isso é primordial.

A professora V. mencionou que “[...] quanto às formas de se trabalhar eu acho que o Estado não deve intervir [...]”. Esta manifestação, de que o Estado está intervindo diretamente nas formas de trabalhar dos professores, é feita porque os

professores sentem que o Estado está limitando e até mesmo os intimidando a seguir as orientações oficiais. Essas formas de coerções ideológicas, para os docentes, estão presentes nas políticas curriculares oficiais, apesar de não serem tão claras e diretas.

O sistema tem formas de assujeitamentos que visam alienar e levar os sujeitos a seguirem suas políticas, inclusive por meio do trabalho docente. É isso o que transparece nos discursos acima. Essa dinâmica é contraditória ao processo de ensino-aprendizagem crítico, pois é exatamente na desenvoltura das diferenças, contradições e conflitos que se dá e é desenvolvido o processo curricular, e não por meio da padronização do processo educacional. Um argumento que chamou a atenção é o de que na apostila dos alunos, caso apontado pelo professor L. de Sociologia, “há temas muito acadêmicos”. Para este professor, “[...] deveriam vir temas do cotidiano dos alunos, temas que sejam acessíveis para eles [...]”. O discurso dos demais professores foi em tom de concordância a este, principalmente porque indicaram que os temas estavam fora do “cotidiano dos alunos” (“da vida do aluno”). A professora V. de História, por exemplo, mencionou que: “[...] Antes tinha os PCN’s, os temas transversais, então dava para trabalhar temas mais próximos à realidade dos alunos sem fugir dos temas [...]”. A professora E. de Geografia, por sua vez, disse que há “[...] conteúdos eu vejo que não tem necessidade, pois não faz parte da vida do aluno, do dia a dia do aluno [...], [...] Eu acho que não faz parte da vida dos alunos alguns conteúdos [...]”.

Brandão (2013); Fernandes (2005); Orlandi (2005) registram que o sujeito não é a origem nem a fonte absoluta dos discursos, pois o sujeito é “descentrado” da origem de seus discursos e nos mesmos há manifestações polissêmicas e “não ditas” de outros discursos (ORLANDI, 2005). Assim, há discursos proferidos sem reflexões aprofundadas sobre o todo do processo curricular. As abordagens acima, feitas pelos professores, demonstram que estes veem e entendem que os conteúdos curriculares estão aquém da competência dos alunos. Para eles, os alunos não têm determinados conhecimentos e competências para estudar certos conteúdos, especialmente os científicos. Essa problemática foi apontada pelos professores que participaram dos grupos focais. Indicaram que as propostas de ensino-aprendizagem fugiam à realidade dos alunos, ou seja, não apresentam conexões e,

por isso, os alunos não têm interesse em estudá-las. Acreditam firmemente que os conteúdos e propostas devem estar mais próximos da realidade dos alunos.

Certamente, a contextualização é importante para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, entretanto, a transposição didática deverá ser feita pelos professores sem excluir a essência científica dos conteúdos a serem trabalhados para virarem conhecimento (lembrando que conhecimento não significa apenas ter acesso a informações científicas, mas é um processo de construção, principalmente se tiver lógica crítica), isto a partir de suas necessidades e contextos.

Outro importante fator a ser considerado é que a escola é uma instituição que tem como um de seus objetivos trabalhar, com os alunos, o conhecimento científico acumulado ao longo da história humana, assim, se forem trabalhados apenas conhecimentos que estão próximos ou se aproximam da realidade do aluno, o trabalho pedagógico perderá parte importante de seu foco, notadamente no que diz respeito a determinados conhecimentos científicos que, muitas vezes, não fazem parte da realidade dos alunos e mesmo dos professores, enquanto sujeitos que estão vivendo e trabalhando em ambientes à margem da sociedade, da cultura erudita, do acesso a determinados conhecimentos científicos.

Percebe-se que há boas intenções nesta crítica feita pelos professores, mas é uma contradição ideológica, pois é um pensamento que ao invés de beneficiar o processo de ensino-aprendizagem acabará empobrecendo-o, já que um dos objetivos e função de um determinado Currículo escolar, de acordo com a teoria dos estudos curriculares e também da LDBEN (SÃO PAULO, 9.396/1996), são de exatamente levar até os programas curriculares conhecimentos científicos a que os alunos não têm acesso no seu dia a dia por não fazerem parte de sua cultura (“cotidiano”). Se as temáticas curriculares forem resumidas ao contexto e vida dos alunos (ainda que parte delas sejam importantes), o processo pedagógico ficará empobrecido e correrá o risco de perder seu foco científico, e o Currículo poderá vir a ser um instrumento de reprodução dos conhecimento do senso comum, com grandes possibilidades de levar a exclusões ainda maiores dos alunos do conhecimento científico (erudito) aos quais já tem acesso limitado.

Houve menções quanto aos tipos de conteúdos que, para os professores, são importantes e necessários ao desenvolvimento do ensino crítico, como apontou a professora E. de Geografia. “[...] Acredito que é necessário mudar alguns

conteúdos, que são conteúdos que não beneficiam o desenvolvimento crítico dos alunos, e fossem colocados mais assuntos relacionados à política, governo, Estado [...] questões sociais. [...]”. Ao perceberem tais necessidades, os professores demonstram entender que não é necessário esperar que o Currículo contemple esses conteúdos, pois deixará de lado certas temáticas, principalmente no âmbito político, como explicitou a professora E. de Geografia, e por isso promovem as “adequações” que entendem serem necessárias na estrutura curricular. Fazendo isto, os professores manifestam, até diretamente, que apesar de todas as determinações do poder dominante, que pensou e construiu o Currículo, fazem as devidas alterações no mesmo.

É possível compreender também, a partir dos termos utilizados, que os professores desprezam muitas das propostas de ensino recomendadas e presentes no Currículo. Estas manifestações e práticas, conforme Silva (2007) são formas de resistências diante do poder regulador dominante que, segundo os docentes, construiu e “lançou” a principal política curricular sem suas participações.

Fica certamente, ainda mais difícil para os professores efetivarem um ensino crítico que tenha como objetivo principal desenvolver paralelamente com os alunos formas de compreender criticamente a realidade social. As dificuldades aumentam na medida em que buscam construir e levar até os alunos estratégias e práticas de resistências que visem à superação da alienação e exclusão social. A situação torna-se mais crítica quando se têm um Currículo, como argumentaram os professores, que parece remar contrário às propostas de ensino crítico, ao apresentar, também como apontaram os docentes, problemas graves em sua estruturação, principalmente na esfera da organização de seus conteúdos e objetivos.

Ao nos determos nos discursos dos professores, identificamos três problemas centrais neles presentes. Esses problemas não estão expressos claramente, mas ao lermos as entrevistas como um todo percebemos que se entrecruzam e aparecem manifestações quanto às mesmas dificuldades enfrentadas para desenvolver o ensino crítico, além de outras que foram apontadas. Com certeza, há muitas outras, além das poucas que analisamos, mas levando-se em conta nosso foco, foram suficientes.

Destacamos que muitos apontamentos feitos em relação às dificuldades não estão relacionados diretamente ao Currículo, mas são situações que atrapalham o desenvolvimento do mesmo. Abaixo destacamos as três principais esferas de contradições que se manifestam em concordância nos discursos dos professores e no âmbito da escola e conseqüentemente atrapalham a prática e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem por meio do Currículo oficial. A primeira diz respeito às contradições curriculares; a segunda refere-se às contradições quanto à subjetividade dos sujeitos educandos. A terceira são as contradições estruturais.

Contradições curriculares. Conteúdos repetitivos, decoreba, engessado, não problematizador, não desafiador, não reflexivo, sem conversação entre as disciplinas, inclusive da área de Ciências Humanas, fora e distante da realidade dos alunos, passivo/acrítico.

Contradições quanto à subjetividade dos sujeitos educandos (desinteresse dos alunos): alunos não interessados nos estudos, nas leituras, esquecem e perdem os materiais de apoio (cadernos dos alunos), apáticos, desestimulados, copistas, sem iniciativa e protagonismo, sem interesse pelo pensamento crítico. As propostas de ensino-aprendizagem fora de contexto do aluno, como apontaram os professores, (“fora da realidade dos alunos”), geram efeitos negativos no processo de ensino-aprendizagem. Por conta dessas reclamações dos docentes, refletimos e chegamos ao entendimento que isso também leva os alunos a não terem interesse pelos estudos críticos, pois não veem nos objetivos curriculares e no processo de ensino-aprendizagem significantes para suas vidas. Por isso, os alunos não veem as disciplinas interessantes para suas vidas (formações), principalmente por que há o agravante de serem “distantes de suas realidades”.

Quando perguntados se “[...] Os professores das áreas curriculares, inclusive de Ciências Humanas, se reúnem para discutir o Currículo, planejar, verificar como cada um está trabalhando, buscar desenvolver trabalhos conjuntos/interdisciplinarmente?”, a resposta dada pela professora E. de Geografia foi que “[...] momentos específicos e apropriados para estas discussões não. Eu até conversei com outros professores de Ciências Humanas em momentos aleatórios. [...]”. Esta resposta deixa evidente que a falta de conversação entre os professores, sobretudo os da mesma área, é uma problemática que atrapalha o ensino e a construção do conhecimento pelos alunos. Como apontado por Japiassú (1976, p.

74), “a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”. O conceito de interdisciplinaridade é mais bem entendido quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com os outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação. A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Para Edgar Morin (2000, p. 45), “o parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender o que está tecido junto”. Portanto, a interdisciplinaridade é uma necessidade permanente e imanente (essencial e necessário) no desenvolvimento do processo curricular, isto com vistas a facilitar a construção crítica do conhecimento.

De acordo com os professores, há falta de espaço no interior da escola para discutirem e planejarem os trabalhos interdisciplinarmente. Por conta desta crítica, procuramos identificar quais são as relações que mantêm entre si os conteúdos disciplinares da área Currículo de Ciências Humanas da Proposta Curricular da SEE/SP. Assim, visando facilitar e proporcionar melhores compreensões a respeito da questão, construímos uma tabela síntese do cronograma curricular da área de ciências Humanas, com a distribuição de seus conteúdos por disciplinas e bimestres como segue:

TABELA 09: Conteúdos divididos por bimestres das disciplinas do Currículo de Ciências Humanas da SEE/SP – 1º ano do Ensino Médio⁵⁹

Bim.	História	Geografia	Filosofia	Sociologia
1º	Pré-história <ul style="list-style-type: none"> A Pré-história sul-americana, brasileira e regional O Oriente Próximo e o surgimento das primeiras cidades Egito e Mesopotâmia Hebreus, fenícios e persas 	Cartografia e poder <ul style="list-style-type: none"> Os elementos dos mapas As projeções cartográficas As técnicas de sensoriamento remoto Geopolítica do mundo contemporâneo O papel dos Estados Unidos da América e a nova “desordem” mundial Conflitos regionais e os deserdados da nova ordem mundial 	Por que estudar Filosofia? <ul style="list-style-type: none"> As áreas da Filosofia 	O aluno na sociedade e a Sociologia <ul style="list-style-type: none"> Sociologia e o trabalho do sociólogo O processo de desnaturalização ou estranhamento da realidade Como pensar diferentes realidades O homem como ser social
2º	Civilização grega <ul style="list-style-type: none"> A constituição da cidadania clássica e o regime democrático ateniense Os excluídos do regime democrático 	Os sentidos da globalização <ul style="list-style-type: none"> As mudanças das distâncias geográficas e os processos migratórios A globalização e as redes geográficas 	A Filosofia e outras formas de conhecimento <ul style="list-style-type: none"> Mito, Cultura, Religião, Arte, Ciência 	O que permite ao aluno viver em sociedade? <ul style="list-style-type: none"> Inserção em grupos sociais Família, escola, vizinhança, trabalho Relações e interações sociais

⁵⁹ Fonte: São Paulo (FINI. M. I.). Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias - Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. – São Paulo: SEE, 2010.

	Democracia e escravidão no mundo antigo e no mundo contemporâneo O Império de Alexandre e a fusão cultural do Oriente com o Ocidente	A economia global Organismos econômicos internacionais As corporações transnacionais Os fluxos do comércio mundial Fluxos econômicos na escala mundial		Socialização e o processo de construção da identidade
3º	A civilização romana migrações bárbaras Império Bizantino e o mundo árabe Os Francos e o Império de Carlos Magno Sociedade Feudal • Características sociais, econômicas, políticas e culturais	Natureza e riscos ambientais Estruturas e formas do planeta Terra O relevo terrestre • Agentes internos: os movimentos da crosta • Agentes externos: clima e intemperismo Riscos de catástrofes em um mundo desigual • A prevenção de riscos	Introdução à Filosofia Política Teorias do Estado • Socialismo, anarquismo e liberalismo	O que nos une como humanos? O que nos diferencia? Conteúdo simbólico dos relacionamentos sociais • A unidade do Homem e as diferenças entre os homens: o que nos diferencia como humanos Conteúdos simbólicos da vida humana • Cultura: características • A humanidade na diferença
4º	Renascimento comercial e urbano e formação das monarquias nacionais Expansão europeia nos séculos XV e XVI • Características econômicas, políticas, culturais e religiosas Sociedades africanas da região subsaariana até o século XV A vida na América antes da conquista europeia • As sociedades maia, inca e asteca	Globalização e urgência ambiental Os biomas terrestres • Clima e cobertura vegetal A nova escala dos impactos ambientais Os tratados internacionais sobre meio ambiente	Filosofia Política • Democracia e cidadania: origens, conceitos e dilemas • Desigualdade social e ideológica • Democracia e justiça social • Os direitos humanos • Participação política	O que nos desiguala como humanos? Conteúdo simbólico dos relacionamentos sociais • Da diferença à desigualdade: comparação entre os dois conceitos • Etnias, classes sociais, gêneros e gerações

Finí (SÃO PAULO, 2011, p. 20), apontou que “[...] é importante abordar, em cada ano ou nível da escola básica, a maneira como as diferentes áreas do currículo articulam a realidade e seus objetos de conhecimento específicos [...]”. Assim, a SEE/SP espera que sua nova Proposta Curricular seja desenvolvida de forma interdisciplinar, principalmente entre as disciplinas da mesma área. Entretanto, como observado, isto não vem acontecendo efetivamente, não apenas por falha do contexto escolar, mas também por conta de problemas estruturais existentes na própria Proposta Curricular que, em certa medida, não favorece a implementação da interdisciplinaridade, mesmo entre disciplinas da mesma área do conhecimento, como é o caso de Ciências Humanas, em que foi possível identificar certo desordenamento na estrutura de seu cronograma curricular (conteúdos).

A construção da tabela 09 foi muito importante, pois a partir de suas informações conseguimos compreender melhor as críticas feitas pelos professores sobre a problemática da falta de interdisciplinaridade na área curricular de Ciências

Humanas da SEE/SP bem como se dá adistribuição dos conteúdos (dos 1º anos do Ensino Médio) entre as disciplinas ao longo dos bimestres.⁶⁰

A tabela 09 demonstra que os conteúdos curriculares, ao longo dos quatro bimestres, de certa forma, não estão sintonizados. Há conteúdos distribuídos aleatoriamente entre os bimestres, mas que poderiam ser trabalhados em consonância num mesmo período. Nas análises dos dados dos grupos focais, a professora S. de Língua Portuguesa destacou que dava “[...] a impressão que foram equipes diferentes que construíram o material [...]”. Esta observação desvelou problemas que estavam acortinados, mas geravam dificuldades ao processo educativo, cabendo assim aos professores organizarem o cronograma curricular de forma a favorecer suas relações interdisciplinares, para que desta forma possam desenvolver os conteúdos o mais próximo possível, facilitando o processo de estruturação, construção e aquisição do conhecimento pelos alunos. Quando não há aberturas para os professores se reunirem e discutirem tais questões, como apontado pela professora E, fica a critério dos professores desenvolverem o cronograma como está definido oficialmente. Assim, há a reprodução da problemática através do próprio Currículo e a organização deste acaba sendo paradoxal à sua real proposta que, neste caso, é a de integrar os professores, as áreas, as disciplinas, os conteúdos e o desenvolvimento pedagógico.

Orlandi (2005) nos leva a compreender que os discursos dizem muito mais do que o que está na esfera do “dito”, isto é, do “aparente”. Há também, em sua contituição, relações que abrem espaços para interpretações e compreensões de sentidos “não ditos”, mas presentes nos mesmos. Quando o discurso da professora S. manifestou que “dá a impressão que diferentes equipes construíram o Currículo”, e o discurso da professora E. apontou que “os professores não tem espaço apropriado para discutirem questões relacionadas às áreas curriculares”, como por exemplo, a questão dos trabalhos interdisciplinares, evidenciaram problemáticas presentes nas estruturas curricular e escolar. Expressam que sabe o que é necessário fazer para superar essa fragilidade, porém entendem que precisam de espaço para que a problemática seja atenuada ou resolvida. Assim, dependerá primordialmente da organização escolar dispor de tempo para os professores

⁶⁰ Para saber os tipos de competências e habilidades que devem ser desenvolvidas por cada disciplina ao longo de cada bimestre, ver tabela 01 no anexo 01.

discutirem o Currículo na sua totalidade e, a partir desses estudos, observarem as fragilidades/probleáticas e planejem as devidas reestruturações.

Entretanto, é possível que os professores cumpram com suas responsabilidades em relação a conhecer no mínimo suas áreas curriculares, principalmente seus princípios, objetivos, meios e fins. Observamos que a partir de 2011 a SEE/SP enviou para as escolas o Currículo organizado por áreas do conhecimento, sendo que cada professor recebeu um exemplar contendo uma parte comum, a descrição dos princípios e objetivos de cada disciplina por área. Porém, ao analisarmos os discursos como um todo, identificamos que parte dos professores não conhece os objetivos de suas áreas curriculares. Demonstraram ser especialistas em suas disciplinas específicas, mas pouco conheciam os objetivos formativos, isto é, das competências e habilidades comuns da área do conhecimento. Assim, se cada professor teve acesso a essas informações prescritas em um documento chamado Currículo oficial, deveriam estar conscientes desses detalhes. Neste sentido surge outra contradição na “formação discursiva” docente. No entanto, isto não significa que a escola está isenta de organizar espaços para que haja estudos sobre o Currículo, contudo há circunstâncias em que não é necessário esperar pelo sistema já que está ao alcance de todos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem.

Por conta dessas desinformações referentes aos princípios das políticas curriculares, muitos professores se fecham em suas disciplinas, reproduzindo, assim como apontou Japiassú (1976) e Morin (2000), o “parcelamento e a compartimentação” das disciplinas. Com isso, todo processo educacional é afetado negativamente, mas principalmente a construção e aferição do conhecimento por parte dos alunos.

Apesar das críticas e das contradições nos discursos, com respeito à problemática da questão da interdisciplinaridade na área curricular de Ciências Humanas, a professora E. de Geografia apontou que, “[...] O maior problema que enfrento está relacionado à questão do aluno não querer saber muito do conhecimento. O fato de não ter interesse em entender é que faz a gente não conseguir trabalhar e desenvolver do jeito que queremos.”. Já o professor A. de Filosofia argumentou que: “[...] Vivemos um desafio enorme dentro da educação, a saber, enfrentar a presença do ensino tradicional dentro das escolas. Embora no

discurso as coisas sejam diferentes, na prática, aplicamos todos os dias os preceitos do ensino tradicional. [...]”. Os discursos se complementam e mantêm íntimo “diálogo”, isto acontece porque, como apontou Brandão (2004, p. 105), são atravessados por “polifonias”, isto é, “[...] todo discurso está tecido pelo discurso do outro, toda fala está atravessada pela fala do outro”, a partir de suas “Regras de formação”, ou seja, as “regras constitutivas de uma formação discursiva, possibilitando a determinação dos elementos que a compõem.” (BRANDÃO, 2004 p. 109). O fato de os professores estarem falando de um mesmo campo dialógico, neste caso, o educacional, favorece essa intersecção discursiva. Desse modo, no discurso do professor A. de Filosofia identificamos que há parte da resposta do problema identificado e discutido pela professora E., de Geografia. Compreendemos que os discursos dos próprios professores trazem respostas para as interrogações frente às dificuldades que enfrentam. Podemos usar como exemplo, ainda, o discurso da professora E. de Geografia, que mencionou que grande parte de seus alunos não está mais interessada em estudar como antes, está perdendo o interesse pelos estudos e nisso reside a sua maior dificuldade para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem na escola. Este problema não está no Currículo, mas na contradição subjetiva dos alunos. Por outro lado, o professor A. diz que o grande desafio nos dias atuais é enfrentar o ensino tradicional. Esta é uma reflexão importantíssima, o professor A. de Filosofia fez uma leitura conceitual, contextual e social da escola e percebeu que a estrutura escolar, o processo de ensino-aprendizagem não foram alterados de forma significativa e que viesse a acompanhar a dinâmica de mudanças do contexto social tais como o avanço da tecnologia, da comunicação, dos objetivos e interesses dos alunos.

Para o professor A., a sociedade mudou, o perfil de alunos mudou, os interesses são outros, mas a escola mantém ainda a mesma estrutura e organização escolar do final do século XIX, inclusive reproduzindo as mesmas formas e dinâmicas de ensinar e aprender da escola tradicional. Por isso o professor deixa evidente, nas entrelinhas de seu discurso, que é necessário promover mudanças significativas na estrutura educacional, pois há um “Currículo novo numa escola velha”, há uma sociedade moderna - há quem diga “pós-moderna” (BAUMAN, 2003), - numa escola arcaica.

Contradições estruturais. Excesso de alunos em sala de aula: salas de aulas lotadas. Problema que realmente os educadores apontaram como dificultador do processo de ensino-aprendizagem (vide capítulo 3. Item 3.5).⁶¹ Estudos acadêmicos apontam que muitos dos problemas que surgem durante o processo de ensino-aprendizagem têm origem em salas de aulas superlotadas. Esta problemática afeta diretamente a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, principalmente a aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades e requerem acompanhamento mais “proximal”, como apontado por Duarte (2003) com base na teoria da Psicologia “Histórico-Cultural” de Lev S. Vygotski.

As problemáticas apontadas acima pelos docentes, principalmente aquelas que dizem respeito às propostas passivistas de ensino-aprendizagem, podem ser classificadas como o “processo de subjetivação” (BRANDÃO, 2004; ORLANDI, 2005; BAKHTIN, 2006), pois através das propostas curriculares o poder dominante age como meio pelo qual regula os sujeitos (professores) e traça o perfil de indivíduo/sociedade (alunos) ideais e desejáveis. Os documentos oficiais que orientam e direcionam o processo educacional, como os Currículos, são claros exemplos dessa dinâmica (DUARTE, 2000, 2001, 2003, 2006).

6.5 Ações Efetivadas Pelos Professores

Neste tópico procuramos compreender, a partir das respostas presentes nos discursos dos professores, quais ações são tomadas e colocadas em prática para desenvolverem o ensino crítico. Solicitamos aos professores durante as entrevistas semiestruturadas que falassem sobre as ações que colocavam em prática para desenvolver o ensino crítico, pois já haviam realizado os apontamentos (sondagens) sobre as dificuldades enfrentadas. Abaixo, as respostas à referida questão.

Professor L. de Sociologia

[...] não uso só o material do Currículo que vem, mas eu sempre procuro dar uma recheada, uma incrementada, principalmente para o aluno poder estar entendendo, principalmente na área de Filosofia e Sociologia que para eles é, no entanto complexo né, por que eles só vêm

⁶¹ Dedicamos algumas laudas para falar sobre este assunto no cap. 03, exatamente por conta do impacto que este “problema” tem gerado no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. E, também, pelo fato de haver pouquíssimas manifestações práticas e efetivas dos Governos para resolverem ou atenuarem o problema.

estudar Filosofia a partir do 1º ano do Ensino Médio. Eu procuro na sala de aula, sempre está chamando para o meu lado, trazê-los para a realidade, mostrar que são disciplinas importantes e agradáveis, buscando trazer questões temas do dia-a-dia deles para discussões na sala de aula, sempre trabalhando a realidade deles, trabalhando com o caderno dos alunos que é o “carro chefe” na sala de aula né e, trazendo questões do dia-a-dia mesmo. Questões sociopolíticas, as perspectivas de vida deles, refletir sobre este mundo moderno, que se você brincar ele engole você. A modernidade muda o perfil do aluno e não podemos colocar uma “cortina de fumaça” contra isso aí, o professor precisa estar inteirado com estas mudanças. Aguçar o senso crítico, a evoluções da sociedade, sua organização, os direitos humanos. Faço também correlações dos fatos históricos do passado com o presente, a modernidade e, como se forma a esfera da sociedade. Precisam ter estes conhecimentos e senso críticos. Sair da fase alienante e inércia. Eu trago outros textos para dar uma recheada e criticidade nos conteúdos, por que se não fazer isso ele fica muito pobre. Muitas vezes não é possível fazer isso sempre por conta dos custos, mas eu tô sempre procurando recheiar os conteúdos.

Professora V. de História

Leandro: Você acredita que o novo Currículo de Ciências Humanas tem beneficiado o trabalho dos professores para desenvolverem um ensino crítico da realidade social, esclarecendo as contradições sociais. Se agente for se pautar no modelo de atividades que são propostos nas apostilas não. Mas, eu entendo que de acordo com a experiência do professor, de acordo com a visão de mundo, e se ele sim fazer adaptações... Eu vou ser bem clara, muitos dos exercícios que estão na apostila, eu não proponho para meus alunos. [...] esse conteúdo do primeiro ano do Ensino Médio eu procuro, não que eu abandonei totalmente a apostila, não! Mas, muito dos exercícios lá eu não faço, eu criou a partir de fragmentos de outros textos de livros didáticos e outros livros, a partir dos textos que eu escrevo. Faço as devidas adequações, pois são mais criativas para os alunos, que exige que pensem e ajam. Tento trazer textos sobre a sociedade atuais para comparar com textos que falam de sociedades antigas, modelos econômicos, sociais para gerar reflexões críticas. Mas, isto exige tempo e compromisso do professor e que ele saiba o que quer para seus alunos. Mas, eu não ingênuo de não saber que faço parte de uma estrutura maior, de uma secretaria e que tenho que tá cumprindo algumas recomendações e que tenho que seguir alguns conteúdos que estão propostos lá. Observo suas relações, discursos e a partir daí traço determinados caminhos para levá-los a pensarem criticamente, pelo menos nas suas vivências. Mas, cada turma apresenta uma realidade e exigem formas de trabalhos diferentes, inclusive os recursos pedagógicos, as metodologias de trabalho precisam ser mudadas.

Professora E. de Geografia

Eu converso muito, dou broncas (risos), mas eu converso muito com eles, oriento-os. Procuro conversar muito com eles. Mas, dependendo do aluno, mesmo com conversas e orientações, para alguns alunos não dá resultados positivos não. [...] O caderno do

professor eu utilizo em todas as salas que dou aulas, mas o caderno dos alunos, eu faço adaptações, pois não adianta pedir para eles fazerem o que está lá, mesmo depois de ter explicado. Adaptações, pois trago novidades, outros textos para enriquecer o desenvolvimento dos alunos, uso minha criatividade. Em relação ao Currículo; existem conteúdos curriculares que podem levar os alunos a criticidade social, mas a questão é se os alunos querem se tornar críticos? Então depende também dos alunos quererem ter um ensino crítico. A contribuição dos professores é importante, e são poucos os professores que não querem que seus alunos sejam críticos.

Professor A. de Filosofia

[...] Embora acredite que o material possa ser melhor elaborado (apoio que consigo com o livro didático), o Currículo do segundo ano propõe uma formação crítica e reflexiva, coisa que os demais anos propõem pouco.[...] existe um problema na construção do Currículo. Isso é possível sim, mas depende muito de como o professor preparará sua aula. Apenas com o apoio enviado ao professor, o Currículo e o caderno do aluno, é impossível formar individualmente o aluno (condição necessária para o pensamento crítico). O professor não pode achar que o conhecimento é algo que ele possui e que deve ser passado ao aluno. [...], é preciso que ele pese as dimensões pedagógicas do conhecimento que ele possui. Ele deve servir de auxílio para que o aluno possa se desenvolver, e não fazer das aulas uma exibição egoísta de um conhecimento.

Para a teoria marxista, a organização econômica (infraestrutura) determina a superestrutura (organização social), neste sentido, a organização escolar não fica isenta das determinações político-econômicas que são orquestradas pelo capitalismo hegemônico. A organização curricular e o processo de ensino-aprendizagem são direta e indiretamente influenciados pelas necessidades econômicas burguesas. Isto pode ser claramente observado, como apontaram Libâneo (2012); Corrêa (2000) e Frigotto (1995), nas políticas e objetivos curriculares que os governos vêm implementando nos sistemas de educação pública brasileiro, como abordado na introdução desta pesquisa.

No Estado de São Paulo isso não acontece de forma diferente. Seu Currículo oficial nasceu e faz parte da conjectura capitalista de organização sócioeducacional que é regida pelo capital (organismos) internacional (FRIGOTTO, 1995; DUARTE, 2003; LIBÂNEO, 2012). Neste sentido, observamos que os professores que estão engajados em desenvolver uma educação crítica social sofrem os efeitos do poder dominante, pois remam na contramão de grandes ondas ideológicas, ao resistir e buscar desenvolver uma educação contrária àquela

passiva e alienante que muitas propostas trazem em seus objetivos, sem buscar despertar crítica e intelectualmente os estudantes.

Os professores identificaram e apontaram que é perceptível nos conteúdos, em seus objetivos e nas demais propostas de ensino-aprendizagem o direcionamento para o desenvolvimento de uma educação passiva, salvo algumas poucas exceções, como apontou o professor A. de Filosofia ao afirmar que “[...] o currículo do segundo ano propõe uma formação crítica e reflexiva [...]”. Em contrapartida apontou também que nos demais anos, primeira e terceira série do Ensino Médio, “[...] propõem pouco. [...]”, pois “[...] existe um problema na construção do currículo [...]”. Problema que, de acordo com os professores, afeta diretamente o processo educativo, principalmente os professores, por exigir muito mais deles, levando o processo a depender “[...] muito de como o professor preparará sua aula [...]”, caso contrário, “[...] Apenas com o apoio enviado ao professor, o Currículo e o caderno do aluno, é impossível formar individualmente o aluno (condição necessária para o pensamento crítico). [...]”. Desse modo, a educação (conteúdos, propostas de ensino-aprendizagem e seus objetivos) que estão no cronograma curricular para serem desenvolvidas no Ensino Médio, se forem realmente implementadas, não promoverão as “mudanças” necessárias no intelecto dos alunos. E, como apontou Mészáros (2008), não desenvolverá a “desmistificação das ideologias dominantes”, isto é, não ultrapassarão o nível de entendimento dos mitos ideológicos e hegemônicos de explicação das contradições, opressões e exclusões sociais, de modo que também levem os educandos a pensarem em estratégias individuais e coletivas que promovam mudanças subjetivas e sociais.

Abaixo destacamos alguns dos principais apontamentos proferidos pelos professores após serem perguntados sobre: quais ações colocavam em prática para desenvolverem o ensino crítico? Os professores foram unânimes ao responderem que o professor é o fator determinante para todo processo de ensino-aprendizagem, (mesmo diante das inúmeras inconsistências e contradições curriculares), para pensar e desenvolver propostas críticas de ensino-aprendizagem.

Procuramos observar certas marcas presentes nos discursos dos professores entrevistados e assim verificar e identificar relações ideológicas e pensar as considerações, tendo em conformidade os objetivos (foco) da pesquisa.

Para Bakhtin (2006, p. 08), “todo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais; assim, toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua”. Em conformidade com essa premissa, ao longo das análises realizamos breves, mas importantes, considerações sobre o perfil individual de cada professor entrevistado, isto é, descrevemos suas “formações sociais”, que segundo Brandão (2004, p. 107) são as “[...] relações entre classes que compõem uma comunidade em um determinado momento de sua história. Estas relações estão assentadas em práticas exigidas pelo modo de produção que domina a formação social. [...]”. Tal compreensão ajudou-nos a interpretar as “Condições de produção” discursiva dos professores, ou seja, “[...] o contexto histórico-social, os interlocutores, o lugar de onde falam e a imagem que fazem de si, do outro e do referente” (BRANDÃO, 2004, p. 105). Assim, os contextos discursivos nos forneceram elementos necessários para procedermos às considerações analíticas que tínhamos como foco, a respeito dos sentidos “não ditos” (ocultos), porém, presentes nos discursos.

No discurso do professor A. de Filosofia pudemos identificar reflexões muito críticas e estruturadas quando falou sobre as temáticas focadas nas entrevistas. O professor A. graduou-se em Filosofia pela Universidade de São Paulo, sua formação filosófica ficou muito nítida em seus argumentos. Demonstrou conhecimento dos princípios teóricos curriculares e seus objetivos quanto ao ensino crítico pelos professores e a formação crítica por parte dos alunos.

O professor A. fez um apontamento muito importante sobre a formação crítica dos alunos. Para ele, apenas com “[...] o Currículo e o caderno do aluno, é impossível formar individualmente o aluno (condição necessária para o pensamento crítico). [...]”. A expressão “formar individualmente o aluno” é de extrema importância para as reflexões que estamos desenvolvendo nesta parte da pesquisa. No desenrolar do processo educativo, principalmente na esfera de ensino-aprendizagem, os alunos aprendem e constroem muitos de seus conhecimentos de forma comum e coletiva, entretanto, é inegável que haverá conhecimentos que serão construídas de forma subjetivas pelos sujeitos, isto a partir de e influenciados por seus contextos socioculturais de vivência, seus compromissos, objetivos, metas. É a aprendizagem egocêntrica, importante e necessária. Pois, não dá mais para conceber uma educação de formação paradigmática (boiadeira), que pode ser

considerada como o ápice do poder controlador, objetivo tal buscado a duras custas por sistemas totalitários, como o Nazista. Por isso, o professor A. entende que os docentes, por meio do Currículo oficial, não devem atuar como um boiadeiro⁶², ou seja, o professor “[...] não [deve] fazer das aulas uma exibição egoísta de um conhecimento [...]”, em que conduz o processo de aprendizagem dos educandos como se estivesse conduzindo uma boiada. Para ele o professor tem o dever de “[...] servir de auxílio para que o aluno possa se desenvolver [...]” coletivamente e individualmente. Porém, o fato de muitas vezes o professor agir como um boiadeiro não decorre da falta de compromisso e responsabilidade docente, mas por causa das contradições da estrutura escolar.

Os sujeitos que fazem parte do teatro educacional (professores e alunos) chegam até as salas de aulas (escolas) com suas consciências pré-direcionadas pelas ideologias dominantes, principalmente midiáticas, que buscam formar o “ser social”, como apontado por Marx (1975) em sua célebre frase “Não é a consciência do homem que lhe determina o ser, mas, ao contrário, o seu ser social que lhe determina a consciência.” Consideramos, assim, com base em Brandão (2004, p. 106), que é a “forma-sujeito”. Este conceito foi criado por Michel Pêcheux (1990), (que teve forte influência da teoria marxista), para indicar que o sujeito é afetado e modelado pela ideologia, levando-o assim a ter discursos e comportamentos pré-determinados pelo “*status quo*” dominante.

Assim, há certo conformismo que os leva a se situarem em certa zona de conforto, sendo assim mais fácil deixar-se levar pelas ideologias dominantes, reproduzi-las e legitimá-las, do que resistir a elas. Em contrapartida, há ainda docentes, como os que foram entrevistados nesta pesquisa, que apesar de todas as dificuldades extras e intrasubjetivas insistem em lutar e procuram promover ações efetivas contra as marés ideológicas dominantes, para que assim o exercício docente não vire uma função *sine qua non* de reprodução da exclusão social.

Entretanto, ao longo das análises dos discursos dos professores, identificamos em sutilezas práticas do dia a dia que apesar das forças ideológicas do poder dominante e da estrutura organizacional curricular rígida, desdobram-se para desenvolverem propostas de ensino-aprendizagem críticas.

⁶² De acordo com dicionários online é a “Pessoa que faz o manejo, toca o gado. Condutor de bois” - <http://aulete.uol.com.br/boiadeiro>; <http://www.dicio.com.br/boiadeiro/> - Acessados em 03.07.2014.

A professora E. de Geografia, por exemplo, disse que “[...] em relação ao Currículo; existem conteúdos curriculares que podem levar os alunos à criticidade social, mas a questão é se os alunos querem se tornar críticos? Então depende também dos alunos quererem ter um ensino crítico. A contribuição dos professores é importante, e são poucos os professores que não querem que seus alunos sejam críticos.” Diz que “[...] de quando iniciei, principalmente de uns quatro anos pra cá, dar aulas com apenas giz e lousa nunca foi algo prazeroso, mas os alunos tinham mais vontade de aprender, participavam mais das aulas, faziam perguntas e, hoje, mesmo com mais recursos, o interesse pelos estudos está diminuindo.” Mas, mesmo diante dessa adversidade, uma de suas estratégias para superar o desinteresse dos alunos é “eu converso muito, dou broncas (risos), mas eu converso muito com eles, oriento-os. Procuro conversar muito com eles. [...]”.

É possível entendermos melhor o discurso da professora E. de Geografia ao tomarmos conhecimento que se trata de uma professora com larga experiência docente, mais de 20 anos. Entrou para o magistério no início dos anos de 1990 e, portanto, vivenciou um contexto totalmente diferente do que está vivenciando nos dias atuais. Acompanhou ou ainda está acompanhando a transição do modelo de educação tradicional (rígido/autoritário) para uma educação mais aberta (flexível).

A professora declarou que percebe crescer a cada dia o desinteresse dos alunos, pois “não querem ser críticos”; que com muito menos recursos, alguns anos atrás, via mais aproveitamento do processo de ensino-aprendizagem enquanto nos dias de hoje, mesmo com muito mais recursos, (Currículo, apostilas dos alunos, materiais didáticos, tecnologia, informações etc), não vê os mesmos resultados. A professora faz uso da “memória”. Para Orlandi (2005, p 31), a “memória” “[...] é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente”, “é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada palavra [...]”. Isto pressupõe que muito do que já foi dito e vivenciado pela professora E. na educação estão impressos em seu discurso, significando nele. São “sentidos convocados” pela perguntas feitas no desenvolvimento das entrevistas. Pois, como apontou Orlandi (2005, p. 32) “[...], o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar

também significa em “nossas” palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modelo pelo qual os sentidos se constituem nele. [...]”. Assim, o saudosismo, quanto ao perfil de alunos (educação) de tempos passados, está presente no discurso da professora.

Compreendemos que os “interdiscursos” presentes nos discursos a respeito do perfil de alunos de tempos passados, que eram mais interessados em aprender, geram contradições discursivas, pois a evolução ou involução acontecem naturalmente ou são levadas a acontecer nos sistemas, como por exemplo, por meios econômicos, culturais, científicos, revoluções etc., ao longo da história das sociedades. É mais provável que haja involuções que evoluções - em determinadas esferas e sistemas de certas sociedades -, como no caso do sistema educativo brasileiro, que por um lado “universalizou o acesso” da população à educação e teve outros ganhos consideráveis, porém, não conseguiu manter e nem melhorar a qualidade educacional, pelo contrário.

Há de se considerar também que é basicamente impossível manter o perfil de alunos em contextos sociais totalmente diferentes e antagônicos. A situação fica ainda mais crítica quando há evoluções nas diferentes instâncias da sociedade e a instituição escolar não a acompanha. Portanto, vemos que estão presente nos discursos “ilusões referenciais” (ORLANDI, 2005, p. 35).

No entanto, percebe-se que os professores ainda mantêm o compromisso para com a educação, mesmo diante dos tempos adversos, pois houve afirmação de que procuraram “orientar”, por meio de “conversas” e “brincas” seus alunos. Entretanto, fica também evidente o tom de decepção e de que a desesperança quanto ao futuro educacional se intensifica, pois não depende apenas do professor, “[...] dependendo do aluno, mesmo com conversas e orientações, para alguns alunos não dá resultados positivos não. [...]”.

O professor L. de Sociologia é filiado e atuante no sindicato dos professores do Estado de São Paulo (APEOESP). Este fator é importante para interpretarmos e compreendermos algumas das formações ideológicas presentes em seu discurso, como, por exemplo, quando este diz que costuma trazer questões e temas do dia a dia dos alunos (como “questões sociopolíticas”) para trabalhar a realidade dos mesmos em sala de aula. O professor manifesta que, como ele, os alunos também precisam ter acesso a certas formações políticas, e estas são de responsabilidade

do professor, pois os alunos não terão acesso a elas por meio do Currículo oficial. Assim, uma das principais missões dos professores é levar até os alunos essas contribuições e práticas. Mas, frisou que “[...] trabalhando com o caderno dos alunos, que é o “carro chefe” na sala de aula [...]”, ou seja, concebe o Currículo como o motor do processo, isto é, princípio que deve ser seguido, embora agregando materiais e fazendo complementações, “[...] por que se não fizer isso ele [Currículo] fica muito pobre[...]”.

A Professora V. de História é uma pessoa serena, com larga experiência como professora (mais de 20 anos) no sistema público educacional do Estado e da Prefeitura de São Paulo. Nasceu, vivenciou e estudou durante a ditadura militar brasileira, assim, seu discurso é influenciado por este contexto e as mudanças de lá para cá. Em seu discurso fez questão de destacar enfaticamente que “[...] muitos dos exercícios que estão na apostila, eu não proponho para meus alunos [...] muito dos exercícios lá eu não faço, eu crio a partir de fragmentos de outros textos de livros didáticos e outros livros, a partir dos textos que eu escrevo. Faço as devidas adequações, pois são mais criativas para os alunos, que exige que pensem e ajam. Tento trazer textos sobre as sociedades atuais para comparar com textos que falam de sociedades antigas, modelos econômicos, sociais, para gerar reflexões críticas [...]”. É possível perceber que a professora faz contraposições entre aquele e o atual contexto educativo, principalmente quando diz que busca trazer textos que discutem as diferentes sociedades. Certamente, por ter vivenciado diferentes contextos sociais, a professora acha importante discuti-los, levar os alunos a refletirem nas mudanças sociais de formas críticas. A visão crítica da professora V. em relação à inutilidade de certas propostas, conteúdos e exercícios, levou-a a não utilizá-las, pois, em sua visão, não iria surtir os efeitos críticos desejáveis. Por isso precisa redirecionar o processo. Em síntese, percebeu que há propostas curriculares a-reflexivas para serem desenvolvidas em sua disciplina. Se as desenvolverem, estará implementando uma educação acrítica e alienante, semelhante a que vivenciou no contexto militar.

Ao lermos os discursos dos professores, identificamos que as estratégias didáticas que desenvolviam para superarem as dificuldades e promover o ensino crítico apresentaram as mesmas “superfícies discursivas”, isto é, os mesmos

conjuntos de enunciados que pertencem às mesmas formações discursivas (BRANDÃO, 2004).

Os discursos deram extremo destaque para a relevância da figura e práticas do “sujeito” professor para o desenvolvimento curricular crítico. É importante lembrarmos que na Análise do Discurso, de acordo com Orlandi (2005) e Brandão (2004, p. 110) a noção de “sujeito” não é o sujeito em si, “[...] mas tal como existe socialmente, interpelado pela ideologia. Dessa forma, o sujeito não é a origem, a fonte absoluta do sentido, porque na sua fala outras falas se dizem. Para Pêcheux (1990), “*a ilusão discursiva do sujeito* consiste em pensar que é ele a fonte, a origem do sentido do que diz” (grifos no original).

Todos destacaram, por exemplo, que “[...] a contribuição dos professores é importante [...]”, que “[...] depende muito de como o professor preparará sua aula [...]”, que “[...] ele deve servir de auxílio para que o aluno possa se desenvolver [...]”. Esses discursos são semelhantes aos dos professores que participaram dos grupos focais, os quais também deram destaque para a figura e trabalho docente (fator primordial) para o desenvolvimento curricular. Uma estratégia que é desenvolvida pelos professores no dia a dia escolar diz respeito à “[...] trazer questões e temas do dia a dia [...] para discussões na sala de aula, sempre trabalhando a realidade deles [...]”, visando assim, “[...] aguçar o senso crítico [...]” dos alunos.

Como já apontamos nas análises dos grupos focais, a ideologia que deposita no professor a responsabilidade em fazer com que o Currículo seja eficaz, pode ser considerada uma “faca de dois gumes”, pois certamente a prática docente é um fator que diferenciará o processo de ensino e aprendizagem, principalmente diante de um Currículo estranho aos fins de uma educação crítica. Por outro lado, o processo educacional, para ter sucesso, não depende apenas da prática docente, como colocou a professora E. de Geografia. Se esta premissa for totalmente verdadeira, podemos questionar, então, se o fracasso educacional é de inteira responsabilidade dos professores. Também é possível questionar se se devem a Propostas Curriculares ruins. Na verdade há a dialética do fracasso presente no seio da escola e, como já observado, não é apenas por meio de uma “reconceptualização curricular” (PACHECO, 2000, p. 12) e contando com bons professores que esse processo mudará. Quem assim pensar, lembra Freire (1987), estará sendo ingênuo e demonstrando que não entende o processo como um todo e

que não sabe avaliá-lo em todo o seu contexto, mas apenas de forma fragmentada, limitando assim suas reflexões e conclusões.

Fica evidente nos discursos que os professores precisavam pensar e desenvolver estratégias e propostas de ensino-aprendizagem diferenciadas das oficiais. É imprescindível que os professores estudem criticamente as propostas curriculares antes de as lecionarem, pois normalmente necessitam fazer “adequações” e deixar de desenvolver certas propostas que acreditam não gerar pensamento crítico, mas apenas, como apontou o professor A., ensino “decoreba”. Assim, há claras manifestações de resistência e desprezo a determinadas propostas de ensino-aprendizagem oficiais.

Para Silva (2003, p.150), “O currículo é documento de identidade”, pois normalmente apresenta propostas que visam alcançar objetivos e desenvolver certa identidade. Assim, no caso do Currículo de Ciências Humanas da SEE/SP, os professores identificaram que os objetivos do mesmo eram estranhos e incoerentes à identidade crítica.

Cabe-nos, neste momento, fazer uma importante indagação: o que seria então necessário fazer para que os professores não caiam na armadilha de desenvolver propostas curriculares de identidade passiva, alheia aos interesses críticos? Pacheco (2006, p. 166) aponta, nesse sentido, que é necessário “[...] colocar em permanente discussão o lado crítico do currículo [...]”, caso contrário sua prática será dominada por uma racionalidade técnica com vistas apenas a objetivos instrucionais. Schmidt (2003, p. 61), por sua vez, diz que Currículo “é um instrumento de ação política, é uma ação coletiva que se fundamenta numa concepção de mundo – homem – educação, é uma prática político-pedagógica [...]”. Para estes autores, o Currículo de determinado sistema educacional apresentará fins claros e subjetivos, pois em toda proposta curricular há a esfera dos objetivos prescritos (explícitos), entretanto, há também os objetivos subjetivos (não explícitos/), que estão ocultos, posto que não prescritos. Estes últimos aparecem, geralmente, ao longo do desenvolvimento do processo educacional e a partir da dinâmica cultural da escola. Daí a importância da constante reflexão crítica sobre os objetivos que se deseja alcançar.

De acordo ainda com Schmidt (2003, p. 61), o Currículo “[...] é muito mais que um rol de disciplinas, ele é uma questão político-cultural pelo fato de trazer

intenções que portam atitudes frente às relações sociais [...]”. Para os professores, o Currículo de Ciências Humanas, da forma que está posto para ser desenvolvido, paradoxalmente, apenas legitimará uma educação passiva. Por conta disso, há a necessidade, como apontou Bernardes (2013)⁶³, de “resignificar” todo o processo educacional-curricular, para que assim os alunos não percam (ainda mais) o interesse pelos estudos desta área curricular, dada a sua importância para suas formações intelectuais críticas.

Esperamos que, com a metodologia utilizada nesta última parte da pesquisa, os dados empíricos (opiniões dos professores) tenham ficado claros e que venham a ser úteis como mais uma referência científica para se pensar a construção, implementação e reestruturação de políticas públicas curriculares. Que os gestores públicos vejam as opiniões docentes (sujeitos que trabalham diretamente com o Currículo) como críticas construtivas para o aperfeiçoamento das políticas curriculares. Para que dessa forma os equívocos identificados não sejam repetidos, pois as críticas chamam atenção para certos detalhes que afetam severamente todo o andamento do processo educacional. Por outro lado, há de se considerar também que houve apontamentos positivos quanto ao aporte trazido pela nova Proposta Curricular paulista para o processo educacional. Desse modo, espera-se que haja equilíbrio entre o que é necessário ser revisto, mantido e melhorado, isto, se a intenção for de realmente construir e efetivar políticas curriculares com qualidade.

Para Orlandi (2005, p. 36), a “criatividade” discursiva implica no processo de superação da reprodução dos discursos. Orlandi (2005), a esse respeito, informa que estas características são identificadas nos discursos midiáticos, os quais falam a mesma coisa de formas diferentes. Exemplo sintomático são os telejornais, novelas e séries, em que há apenas algumas “variações”. Esta sistemática é denominada pela autora como o processo de “produtividade” ou “processo parafrástico”.

Por sua vez, o “processo polissêmico” ou a “polissemia” trabalha de forma contrária ao “processo parafrástico”. Conforme apontou Orlandi (2005), nos discursos polissêmicos há “[...] deslocamento, ruptura de processos de significação [...]”, há certa originalidade, ainda que o sujeito que profere esteja “interpelado pela

⁶³Apontamento feito na primeira aula do segundo semestre de 2013, no curso de Graduação em Licenciatura de Ciências da Natureza - LCN, ministrado pela Professora Doutora Maria Eliza Mattosinho Bernardes na Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo. Neste período estava atuando como estagiário do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE.

ideologia”. Tem-se, então, que os discursos polissêmicos estão permeados pela “criatividade”. Entretanto, diz Orlandi (2005, p. 38), “[...] para haver criatividade é preciso um trabalho que ponha em conflito o já produzido e o que vai se instituir. Passagem do irrealizado ao possível, do não sentido ao sentido”. Esse fenômeno aparece em alguns dos discursos analisados, nos quais foram poucos os momentos de “criatividade” discursiva, apesar deles ocorrerem.

A “criatividade” discursiva ficou nítida principalmente nos discursos docentes que demonstraram conhecer o contexto do surgimento do Currículo, a fundamentação teórica, seus princípios e objetivos de suas disciplinas específicas e também das áreas curriculares.

Destaque-se o “processo polissêmico” discursivo da maioria dos docentes, principalmente reproduzindo as falas daqueles que estabeleceram como lideranças no grupo, nítida “simbolização das relações de poder” presente no seio do grupo (ORLANDI, 2005, p. 38).

7. Considerações Finais

[...] o fato que não há sentido sem interpretação, atesta a presença da ideologia.
(ORLANDI, 2005, p. 45)

Por meio das análises dos dados podemos perceber que os professores falaram das inúmeras dificuldades que enfrentam cotidianamente para desenvolver as diretrizes curriculares. Os discursos foram repetidos de diversas formas, mas com mensagens semelhantes (“polissemias”). Os discursos, de certa forma, não eram apenas do grupo de professores daquela escola/região, mas, falas consoantes e representativas – o grito do magistério – sobre o dia a dia dos professores do Sistema Educacional do Estado de São Paulo. É bem provável que os milhares de professores que fazem parte o quadro do magistério paulista, reconheçam seus discursos nos discursos analisados nesta pesquisa.

As principais críticas feitas estavam relacionadas aos planos e políticas públicas curriculares que foram implantadas, principalmente nos últimos 30 anos. Os professores argumentaram que foram alijados do processo de tomada de decisões

de quase todas as políticas educativas, por isso deixaram transparecer que não têm identidade com estas. Entendem que se esse paradigma não for alterado haverá perpetuação da organização curricular “ineficaz” e uma resistência quieta, mas ativa, em relação às mesmas. Por conta disso, ficou perceptível nos discursos docentes, que o Currículo oficial paulista ainda é visto como “mais um apoio” educacional que foi “lançado” pelo sistema sobre seus ombros, sem nem mesmo os consultar de forma ampla e eficaz, e sem também questionar quais outras medidas poderiam ser necessárias para que surtisse resultados, diante dos tradicionais problemas educacionais que o Estado de São Paulo vivencia há décadas.

Há, porém, consenso quanto ao fato de que o Currículo é um instrumento que facilita o trabalho pedagógico, como organizador e norteador do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, esse entendimento vem acompanhado por questionamentos quanto à sua qualidade, vista como “discutível”, principalmente nas questões relacionadas aos seus objetivos. Um discurso que se destacou durante as análises foi o de que: “O Currículo ajuda, mas ainda deixa a desejar”. “Ajuda” no sentido de ser um “norteador”, uma referência, mas “deixa a desejar” ao “amarrar” o trabalho dos professores.

Os professores concordaram que - ainda - era cedo para avaliar e dar um parecer mais aprofundado sobre os efeitos do Currículo no processo de ensino-aprendizagem, mas reconhecem que é um instrumento de “controle pedagógico”. Há a preocupação de que os conteúdos sejam trabalhados com os alunos da forma em que estão organizados, independentemente das dificuldades que os professores enfrentam, principalmente as relacionadas às questões estruturais, sociais e escolares, patentes no interior das escolas.

O processo de ensino-aprendizagem ainda é desenvolvido de forma fragmentada e individualista, como pudemos depreender de termos utilizados pelos docentes tais como: “minha disciplina”, “meus alunos”, “minha didática”, “minha forma de fazer”, “minha aula”. Igualmente concebem e desenvolvem o Currículo de forma fragmentada disciplinarmente, sem atenção à interdisciplinaridade ou à organização em áreas do conhecimento. A grande maioria dos professores demonstrou não ter conhecimentos além do senso comum sobre os princípios, objetivos e fundamentos da nova Proposta Curricular e seu contexto de

implementação neoliberalista dentro da lógica estabelecida para a educação mundial.

Os dados nos mostraram que os professores veem ainda a Proposta Curricular desconfiadamente, principalmente os que lecionam há mais tempo no magistério, pois já acompanharam outras políticas públicas curriculares implementadas verticalizadamente e que ao longo dos anos sucumbiram ao fracasso e esquecimento. Muitos professores acreditam que “este Currículo é temporário”, que “[...] é só mais um plano governamental sem muita credibilidade [...]”. Alegam que ao entrar um novo governo, principalmente de um partido diferente do atual, os planos mudarão novamente e a Proposta Curricular será banida, por isso parte dos professores concebe ainda a nova Proposta Curricular oficial da SEESP apenas como “mais um apoio” pedagógico. Estas são algumas das principais críticas e elogios que os professores concebem em relação à nova Proposta Curricular implementada pela SEE/SP a partir de 2008.

Estudamos os discursos dos professores e chegamos à compreensão que estes já perceberam que estão se tornando “significantes vazios” (BRANDÃO, 2004), pois a sociedade, inclusive os governos não os valorizam, não estão dando tanta importância às suas opiniões, (como em tempos atrás), a suas ideias e valores. Parece que chegaram num momento histórico em que seus discursos são como outro qualquer, sem valor e poder cultural. Foi isso o que demonstraram os discursos analisados, principalmente quando referiram que não foram consultados para a construção da principal política curricular dos últimos anos para a educação pública do Estado de São Paulo. Se sentem excluídos do processo, por conta disso, há uma crise de identificação dos mesmos com a Proposta Curricular da SEE/SP. Isso não foi admitido, mas seus discursos deram pistas desses sentidos. Além do mais, esta problemática tem influenciado negativamente também a identidade do desenvolvimento da prática docente, principalmente porque ainda estão tentando descobrir as finalidades do Currículo. Isso ficou evidente ao relatarem que o Currículo pede muito, mas não o mais importante, e que os professores se desgastam para desenvolver muitas propostas de ensino-aprendizagem, muitos objetivos, mas não os mais importantes como, por exemplo, o desenvolvimento intelectual crítico dos alunos. Para o professor A. de Filosofia, os cadernos de apoio “propõem apenas o cumprimento de tarefas”. Assim, compreende-se que os

docentes se ressentem da falta de foco crítico nos conteúdos e objetivos curriculares, principalmente os da área de Ciências Humanas.

As falas dos professores carregam teores semelhantes na conotação e até mesmo no uso de alguns verbetes, i principalmente quando o assunto gira em torno das contradições existentes nos conteúdos da nova Proposta Curricular. Algumas críticas se destacam, como as que sinalizam para os conteúdos avançados e descontextualizados da realidade de vivência dos alunos, que soam de forma excludente, como se o aluno da escola pública, sobretudo os que vivem na periferia, fossem diferentes dos demais estudantes que moram em regiões e bairros mais centralizados. Como se não tivessem condições de aprenderem determinados conteúdos. Vemos que neste caso os professores podem fazer a diferença em um “Currículo elitizado”, (como mencionaram alguns professores) e desenvolver os diferentes tipos e graus de conteúdos. Contudo, entendemos que os professores estavam manifestando que há conteúdos mais difíceis de serem desenvolvidos. Argumentam que “[...] os alunos nunca viram e talvez nunca utilizaram [...]”, pois estão em um contexto sócio-histórico totalmente adverso dos mesmos.⁶⁴ Entretanto, é aí que reside uma concepção excludente de educação. O aluno das escolas públicas das periferias já se vê excluído de certos benefícios apenas pelo fato de viver à margem dos centros das cidades e dos municípios. Os investimentos das políticas públicas beneficiam os centros urbanos e dessa forma os alunos automaticamente são privados, por conta da localização periférica de suas regiões de moradia, dos melhores centros culturais, dos postos de trabalhos, dos melhores espaços de lazer, das melhores instituições educativas, inclusive as públicas.

Em relação ao reconhecimento do Currículo, os professores das disciplinas de mesma área se mostram mais próximos em suas opiniões, mas isso não significa que discordem radicalmente dos outros que trabalham em áreas diferentes. Alguns professores, especialmente os que estão há mais tempo na docência, demonstram certo desconforto e mesmo insatisfação com vários pontos do Currículo; já os professores com menos tempo de profissão apresentam menor rejeição, mesmo discordando em vários aspectos do mesmo.

⁶⁴ Além destas problemáticas que os professores enfrentam para desenvolverem os conteúdos curriculares, há outras, como por exemplo, a falta de interesse por parte de muitos alunos em aprender.

Ainda com respeito à implementação da nova Proposta Curricular, os professores foram unânimes ao afirmarem que houve pouquíssima participação na construção da mesma. Para eles, a Proposta Curricular surgiu de modo repentino, sendo que não houve orientações formativas prévias sobre seus fundamentos teórico-práticos. Principalmente em relação ao desenvolvimento de habilidades e competências nos alunos.

Foram enfáticos ao afirmarem que a implementação da Proposta Curricular ocorreu de forma obscura. Todos se perguntavam: “Por que isso agora? Da onde surgiu isso? Como será implantada a Proposta Curricular? Como devemos trabalhá-la? Como assim desenvolver habilidades e competências?” (Grupos Focais). Essas eram algumas das perguntas mais frequentes nas falas dos docentes que estavam em atividade durante o processo de implementação da nova política curricular, durante os anos de 2007 e 2008.

Os professores concordam que havia realmente a necessidade do estabelecimento de diretrizes curriculares que servissem como “guia”, “norte”, para a efetivação do trabalho pedagógico nas escolas. Alegaram que “[...] o Currículo, ele vem justamente como uma necessidade dessa fragmentação mesmo, de formação do professor, que é muito fragmentada.” Ou seja, o professor recebe a formação que os currículos das instituições superiores entendem que é importante para a atividade docente, entretanto, quando chegam à escola (SEE/SP), na sala de aula principalmente, percebem que é tudo diferente, ficando perdidos para desenvolver as tais “habilidades e competências” exigidas no Currículo⁶⁵.

Segundo os professores, há colegas que “[...] chega aqui com muita dificuldade, porque ele pega o Currículo e ele fica no desespero, ele quer o quê?” Quando isso acontece (quase sempre com os novos) cabe principalmente aos coordenadores pedagógicos, nas reuniões de Atividades de Trabalhos Pedagógicos Coletivos – ATPC’s, juntamente com os demais professores, orientá-los. Aí reside um dos papéis fundamentais dos coordenadores pedagógicos, qual seja, dar assistência aos professores dos princípios curriculares.

Se há um ponto positivo nisso tudo, seria que a Proposta Curricular está posta de forma homogênea, isto é, teoricamente está sendo desenvolvida em todas

⁶⁵ Como coordenador pedagógico temos percebido estas dificuldades, principalmente nos professores que estão ingressando na educação pública, por conta disto, estamos desenvolvendo capacitações específicas na ATPC’s.

as escolas públicas do Estado de São Paulo. Assim, em qualquer escola pública paulista que o professor chegar estará sendo desenvolvida, mesmo com especificidades afins, a Proposta Curricular oficial da SEE/SP.

Os professores reclamam ainda dos conteúdos incompatíveis para determinadas séries, quer pela falta de materiais pedagógicos para desenvolverem esses conteúdos, quer porque os alunos estão num nível imaturo cognitivamente para aferirem determinados conteúdos programáticos.

Apesar de todas as críticas manifestadas sobre a Proposta Curricular, os professores a têm colocado em prática, pois, como argumentou a professora R. de Matemática: “[...] a escola pública estadual é imensa, são muitas escolas, também se não tivesse um Currículo que nos ajudasse, a saber, que na primeira, na quinta série, no sexto ano, você trabalha determinado conteúdo em matemática, e teoricamente ele (aluno) vindo para o sétimo ano, não importa de onde nem de que escola, pelo menos eu imagino que ele teve aquele conteúdo e serve como uma referência para eu pegar a série seguinte [...]”. Assim, veem a nova Proposta Curricular criticamente, mas necessária para superar descompassos e ter determinadas “referências”. Os professores precisavam de uma referência oficial para poder construir seu plano de ensino. As palavras de uma professora, descritas abaixo, sintetizam e deixam clara a importância da implementação da proposta para o aperfeiçoamento dos trabalhos pedagógicos dos professores.

Para Brandão (2004), “o sujeito do discurso é um sujeito ideológico”, pois em sua fala reflete valores e crenças de determinado momento histórico e de um grupo social. Neste caso, os sujeitos (professores) que discursaram, estavam vivendo num período histórico social em transição, podemos dizer da sociedade moderna para a “pós-moderna” (BAUMAN, 2003). É o contexto cultural-discursivo educacional que se encontra em crise. A instituição escola não está conseguindo cumprir com suas funções nucleares mínimas (PATTO, 2007) e a ideologia veiculada é a de que os professores são os principais responsáveis pela problemática da falta de qualidade educacional. Os professores perceberam que não são mais reconhecidos, respeitados e valorizados pela sociedade e governos.

É a partir deste contexto crítico que os professores proferiram seus discursos, muitos em tons de desabafos frente às problemáticas educacionais. Não apenas por conta das políticas curriculares e das dificuldades em desenvolver os

trabalhos pedagógicos em sala de aula e destes não estarem surtindo os efeitos positivos desejados, mas devido à perda da identidade e a passividade de determinadas instâncias sociais, como a família, sua perda de autonomia, sua passividade no acompanhamento e direcionamentos na condução dos filhos.

Insatisfação ainda diante da passividade frente às exclusões pessoais e coletivas dos sujeitos sociais que estão na escola (educandos), pois veem que a sociedade atual oferece mais recursos e oportunidades para o crescimento intelectual, formação cognitiva crítica e até mesmo acesso a instituições de ensino superior - a partir de programas governamentais que oferecem bolsas de estudos em instituições educativas particulares e públicas -, porém o desinteresse, mesmo com todas as orientações possíveis, parece aumentar a cada dia que passa.

Os dados demonstraram que os discursos dos professores apontaram também problemas relacionados aos sujeitos sociais. Na verdade, foi possível identificar tons de desabafo diante de certas problemáticas relacionadas à figura e prática docentes, como por exemplo, a gradativa perda da importância e reconhecimento da figura docente para a sociedade.

A respeito de nossas perspectivas futuras, temos a intenção de dar continuidade ao longo do doutorado, nos estudos introdutórios iniciados na presente pesquisa, principalmente por conta de suas limitações, haja vista que a mesma foi desenvolvida num curto espaço de tempo, por isso julgamos que esta necessita de aprofundamentos críticos. De toda forma, já estamos desenvolvendo aprofundamentos e alargando as temáticas pesquisadas. Estamos também, divulgando seus resultados provisórios em diferentes meios científicos, como por exemplo, congressos, oficinas, mesas redondas, artigos, semanas científicas etc. Também nas salas de aulas de uma faculdade particular e escolas públicas onde atuamos. Nestes locais realizamos discussões e militamos em prol da organização curricular crítica, ou seja, de uma educação que tenha como um de seus principais objetivos a promoção intelectual crítica atuante (humanização) dos sujeitos escolares (sociais).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F.; **Método Histórico-Social na Psicologia Social** – Vozes, 2005. ISBN 85, 326,3129-0
- ALTHUSSER, L. P. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- APASE; APEOESP; CPP. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Uma análise crítica**. São Paulo. APASE, APEOESP, CPP, 2009.
- APPLE, M.W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 1989.
- APPLE, M.W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- APPLE, M.W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia**. 3ª Ed. 2009. Editora Moderna Ltda - São Paulo.
- BACCEGA, M. A. **Palavra e discurso: literatura e história**. São Paulo: Ática, 2000.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Hucitec, 2006.
- BARBAI, M. A. **Discurso e identificação: o migrante brasileiro clandestino deportado** / Tese de Doutorado. Campinas, SP: [s.n.], 2008.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução, Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2001.
- BAUDELLOT, Ch. y ESTABLET, R. **La escuela capitalista en Francia**. 5. Ed. Madrid: Siglo XXI. 1978.
- BERNARDES, M. E. **O Método de Investigação na Psicologia Histórico-Cultural e a Pesquisa sobre o Psiquismo Humano**. Psicologia Política. Vol 10. Nº 20. PP. 345 – 361. Jul. – Dez. 2010.

- BOURDIEU, P. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Lisboa: Editorial Vega, 2011.
- BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1992.
- BRAIT, B. (org). **Bakhtin: Conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRANDÃO, H. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: Ed. Unicamp, 2004.
- BRANDÃO, H. http://www.museulinguaportuguesa.org.br/colunas_interna.php?id_coluna=1. 2013.
- BRASIL. Lei Nº 9.394 de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN**; Brasil, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/CNE, 2000.
- BOBBITT, J. F. **O Currículo**. Porto: Didáctica Editora - (2004).
- CARNOY, M. **A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola**. Martin Carnoy com Amber K. Gove e Jeff ery H. Marshall. São Paulo: Ediuoro, 2009.
- CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. (2005). **Juventudes no Brasil. Vulnerabilidades negativas e positivas, desafiando enfoques de políticas públicas**. Em J. C. Petrini & V. R. S. Cavalcanti (Org.). Família, sociedade e subjetividades. Uma perspectiva multidisciplinar (pp.55-83). Petrópolis: Vozes.
- CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- CHARAUDEAU, P. MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. Tradução Fabiana Komesu (et al.) São Paulo: Contexto, 2004.

- CORRÊA, V. **Globalização e neoliberalismo: o que isso tem a ver com você professor?** Rio de Janeiro: Quartet, 2000.
- DAYRELL, J. **O jovem como sujeito social.** Revista Brasileira de Educação. set./out./nov./dez. 2003.
- DAYRELL, J. et al. **O aluno do Ensino Médio: o jovem desconhecido, in Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio.** TV Escola. Ano XIX. Boletim 18. Brasília: MEC. novembro 2009.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez, 1998.
- DUARTE, N. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento.** Revista Brasileira de Educação, 2001.
- DUARTE, N. **Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 27, n. 2, 461-479, jul./dez. 2009. <http://www.perspectiva.ufsc.br>
- DUARTE, N. **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica /** Newton Duarte (org.). Campinas. SP: Autores Associados, 2000. -Coleção polêmicas do nosso tempo: 77.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001. HARVEY, David. Do fordismo à acumulação flexível. In HARVEY, David. **Condição pósmoderna.** 12. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- FERREIRA JR.; A. BITTAR, M. J. P. **Ideologia tecnocrática e ditadura militar.** In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.29, p. 3-25, set. 2006 – ISSN: 1676-2584
- FERREIRA JR, A. BITTAR, M. **Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985).** São Paulo: Edições Pulsar, 2006. 108 p.
- FERNANDES, C. **Análise do Discurso: reflexões introdutórias.** Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.
- FIORIN, J. L. **Linguagem e Ideologia.** 8ª edição. São Paulo. Editora Ática, 2004.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda, 1975.

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia – Saberes Necessários à prática Educativa**. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Paulo Freire – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREITAS, L. C. **Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino**. Educ. Soc. [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 965-987. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300016>.
- FRIGOTTO, G. **Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional**. In: GENTILI, Pablo (org.). Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do Saber**. 7ª ed. Tradução Luiz Felipe Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Graal, 2005.
- GADOTTI, M. **História das Idéias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2005.
- GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- GASPARIN, J. L.; PETENUCCI, M. C. **Pedagogia Histórico Crítica: da Teoria à Prática no Contexto Escolar. Disponível em:** <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf> - Acesso em 10/09/2012.
- GARCIA, R. L.; MOREIRA, A.F.B. **Currículo na contemporaneidade. Incertezas e desafios**. São Paulo, Editora Cortez, 2003.
- GENTILI, P. **A mcdonaldização da escola: a propósito de “consumindo o outro”**. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Escola Básica na virada do século: cultura, política e educação. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- GENTILI, P.; SILVA, T. T. (org). **Escola SA**. Brasília: CNTE, 1994

- GENTILI, P.; SILVA, T. T. (org). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 2ª ed., 1995.
- GOLDEMBERG, J. **Relatório sobre a Educação no Brasil**, São Paulo, Instituto de Estudos Avançados, Coleção Documentos, 1993.
- GOODSON, I. **A construção social do currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997.
- GOODSON, I. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis, Editora Vozes, 2001.
- GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Editora Civilização Brasileira S.A. RJ. 1982.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v.1.
- HAMILTON, D. **Sobre as origens dos termos classe e curriculum**. Teoria & Educação, n. 6, p. 33-51, 1992.
- HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.
- HILTON J. DANILO M. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3ª Ed. Editora Jorge Zahar- Rio de Janeiro, 2001.
- HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, L. C. V. **Reestruturação Curricular e Auto-intensificação do Trabalho Docente**. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.100-112, Jul/Dez 2009.
- IERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M. C. F. **A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde**. Ver. Esc. Enf. USP, v. 35, n.2, p.115-21, jun. 2001.
- IÑIGUEZ, L. **Manual de análise do discurso em ciências sociais**. LupiciniIniguez (coordenador); tradução de Vera Lucia Joscelyne. - Petropolis, RJ: Vozes, 2004.
- IVIC, I. **Lev Semionovich Vygotsky**. Ivan Ivic; Edgar Pereira Coelho (org.) – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores.

- JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- KRAMER, S. **Linguagem e tradução: um diálogo com Walter Benjamin e Mikhail Bakhtin**. In: FARACO; TEZZA; CASTRO (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: UFPR, 1996.
- KONDER, L. **O que é dialética?** 25ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- LA TAILLE, Yves et alii. Piaget, **Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. SP, Summus, 1991.
- LIBÂNEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. *Educ. Pesqui.* [online]. 2012, vol.38, n.1, pp. 13-28. Epub Oct 21, 2011. ISSN 1517-9702.
- LOPES, A. C. **Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar**. In: **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.
- LUCKESI C. C. **Entrevista publicada na Folha Dirigida**. Rio de Janeiro, Edição nº 1069, de 06/10/2006, no caderno “Aprender”, pág. 9
- LUCKESI C. C. **Prática Docente e Avaliação, Série Estudos e Pesquisas**. nº 44, Associação Brasileira de Tecnologia Educacional/ABT, Rio de Janeiro, 1990.
- LUCKESI C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Malabares Comunicação e Eventos, Salvador/BA, 2005, 2ª edição (revista).
- LUKÁCS, G. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Senzala, 1967.
- MARX, K. 1818-1883. **Contribuição à crítica da economia política** / Karl Marx; tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Lisboa: Presença, 1975.
- MAINGUENEAU, D. **Termos-chave da análise do discurso**. Trad. e org.: Márcio Venício Barbosa e Maria Emília Amarante Torres Lima. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

- MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MAZZANTE, F. P. **O currículo escolar nas leis 5692/71 e 9394/1996: questões teóricas e de história**. História da Educação. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 18, p. 71-81, set. 2005.
- MELLO, G. N. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio: parecer**. Brasília: MEC/CNE, 1998.
- MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. **“Progressão continuada”** (verbetes). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educa Brasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=68>, visitado em 14/8/2013.
- MÉSZÁROS, I. **Aeducação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.
- MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MOREIRA, A. F. B. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas, Papirus, 1990.
- MOREIRA, A. F. (org). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MOREIRA, A. F.B. (org.) **Currículo: questões atuais**. Campinas, Papirus, 1998.
- MOREIRA, A. F.B. (org.) **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, Papirus, 1999
- MOREIRA, A. F.B. (org) **Currículo cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- MOREIRA, A. F.B. **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- MOREIRA, A.F.; SILVA, T. T. (orgs.). Trad. Maria Aparecida Baptista. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.
- NOGUEIRA, D. N. A. ENTREVISTA COM JOSÉ CARLOS LIBÂNEO. **Pensar a Prática**, [S.l.], v. 1, p. 1-22, nov. 2006. ISSN 1980-6183. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fe/article/view/8/2613>. Acesso em: 14 Out. 2014. doi: 10.5216/rpp.v1i0.8.

- OLIVEIRA, J. F., LIBÂNEO, J.C. **A Educação Escolar: sociedade contemporânea.** In: Revista Fragmentos de Cultura, v. 8, n.3, p.597-612, Goiânia: IFITEG, 1998.
- ORFÃO, R. B. **Professores de Matemática em um Grupo de estudos: uma investigação sobre o uso de Tecnologia no Ensino de Funções Trigonométricas.** PUC, 2012.
- ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento.** Campinas, SP: Pontes Editores, 1996.
- ORLANDI, E. P. **O que é lingüística.** São Paulo. Brasiliense, 2003.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura.** Campinas: Cortez/Editora da Unicamp, 1988.
- ORLANDI, E. A. **análise do discurso: algumas observações.** Rev. Docum. Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada 1986.
- PACHECO, J. A. **Estudos Curriculares: para a compreensão crítica da educação.** Porto: Porto Editora, 2006.
- PACHECO, J. A. **Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria curricular crítica.** PERSPECTIVA. Florianópolis, v.18, 0.33 p.11-33 , jan./jun. 2000.
- PALMA FILHO, J. C. **A reforma curricular da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para o ensino de 1º grau (1983-1987): uma avaliação crítica.** Dissertação de Mestrado, São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1989.
- PALMA FILHO, J. C., ALVES, M. L.; DURAN, M. C.G. **Ciclo básico em São Paulo: memórias da educação nos anos 1980.** São Paulo: Xamã, 2003.
- PALMA FILHO, J. C. **Política curricular no Estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990.** *Cad. Pesqui.* [online]. 2006, vol.36, n.127, pp. 203-221. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000100009>.
- PARANÁ. **Diretrizes curriculares para o ensino fundamental da rede estadual.** Versão preliminar. Curitiba: SEED, 2003-2006.

- PATTO, M. H. S. **Escolas cheias, cadeias vazias: nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro.** Estud. av. [online]. 2007, vol.21, n.61, pp. 243-266. ISSN 0103-4014
- BRASIL (PCN'S). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Ministério da Educação. Brasília,1999.
- PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** Campinas: Pontes, 1990.
- PERRENOUD, P. (1999). **Construir as Competências desde a Escola.** Porto Alegre: Artmed Editora (trad. en português de Construire des compétences dès l'école. Paris: ESF, 1997, 2e éd. 1998).
- POLITZER, G. **Princípios Elementares de Filosofia.** [S.l.]: Prelo, 1979.
- PONZIO, A. **La revolución bajtiniana. El pensamiento de Bajtín y la ideología contemporánea.** Trad. Mercedes Arriaga. Madrid: Cátedra, 1998.
- RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar.** 18. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.
- RUSSO, M.; CARVALHO, C. **A política educacional do governo Serra.** Disponível: <http://www.simpósioestadopolíticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC38.pdf>. Acesso em: 07/05.2012.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo. Uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SACRISTÁN, J. G e PEREZ GÓMEZ, A. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SANFELICE, J. L. **A política educacioanal para o Estado de São Paulo: apontamentos.** Nuances: estudos sobre Educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./dez. 2010.
- SANTOS, F. A. S.; GODEIRO, N. (Coordenação Nacional do ILAESE). **A Precarização do Ensino Público do Estado de São Paulo.** Instituto Latinoamericano de Estudos Socioeconômicos - ILAESE. 2011.
- SÃO PAULO (FINI, M. I.). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias.** Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini. 1ª ed. São Paulo: SEE, 2008.

- SÃO PAULO (FINI, M. I.). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias.** Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. – São Paulo: SEE, 2010.
- SÃO PAULO (FINI, M. I.). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias.** Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli – 1. ed. atual. – São Paulo: SE, 2011.
- SÃO PAULO (FINI, M. I.). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências da Natureza e suas tecnologias.** Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. – São Paulo: SEE, 2010.
- SÃO PAULO (FINI, M. I.). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Matemática e suas tecnologias.** Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. – São Paulo: SEE, 2010.
- SÃO PAULO (FINI, M. I.). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens e Códigos e suas tecnologias.** Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. – São Paulo: SEE, 2010.
- SÃO PAULO (FINI, M. I.). Secretaria da Educação. **Caderno do professor: gestão do currículo na escola / Secretaria da Educação;** coordenação, Maria Inês Fini; elaboração, Lino de Macedo, Maria Eliza Fini, Zuleika de Felice Murrie. - São Paulo: SEE, 2008. v. 2, il.
- SÃO PAULO (FINI, M. I.). Secretaria da Educação. **Matrizes de referência para a avaliação Saesp: documento básico / Secretaria da Educação;** coordenação geral, Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2009.
- SCHMIDT, E. S. **Currículo: uma abordagem conceitual e histórica.** UEPG. Ciências Hum. Ci. Soc, Apl, Ling, Letras e Artes. Ponta Grossa, v.11, n. 1, p. 59-69, jun, 2003.
- STELLA, P. R. **Palavra.** In: **BRAIT, Beth. Bakhtin: conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2005.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações.** 11^a. ed. Campinas, Autores Associados, 2011.

- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SILVA, T. T. **Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas**. Cad. Pesqui. [online]. 1990, n.73, pp. 59-66. ISSN 0100-1574.
- SILVA, L. H. AZEVEDO, J. C. (org.) **Reestruturação Curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- THIESEN, J. S. **O que há no “entre” teoria curricular, políticas de currículo e escola?** Juarez da Silva Thiesen. Educação, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 129-136, jan./abr. 2012.
- THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura, moderna**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- TOCQUEVILLE, A. **A Democracia na América: Sentimentos e Opiniões de uma Profusão de Sentimentos e Opiniões que o Estado Social Democrático Fez Nascer entre os Americanos**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Livro 2 – Sentimentos e Opiniões).
- TYLER, R. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.
- VYGOTSKI, L. S. **A formação Social da Mente**. Livraria Martins Fontes - Editora Ltda. São Paulo - SP 1991. 4ª edição brasileira.
- ZIBAS, D. et alli (org.). **O ensino médio e a reforma da educação, da escola e das políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- <http://www.dicionarioweb.com.br/critica.html>
- <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp>
- Interpretar In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2013. [Consult. 2013-02-11]. Disponível: <http://www.infopedia.pt/pesquisa-global/interpretar>.
- Transitivo In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2013. [Consult. 2013-02-11]. Disponível: <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/transitivo>.

- Compreender In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2013. [Consult. 2013-02-11]. Disponível na www: <URL: <http://www.infopedia.pt/pesquisa-global/compreender>>
- <http://educarparacrescer.abril.com.br/gestao-escolar/entrevista-martin-carnoy-501699.shtml>
- http://www.vermelho.org.br/noticia.php?id_noticia=213836&id_secao=1
- http://www.schwartzman.org.br/simon/transform.htm#_1_14 – acesso em 14/08/2013.
- <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>
- <http://www.seesp.org.br/site/imprensa/noticias/item/3530-projeto-limita-n%C3%BAmero-de-alunos-em-sala-de-aula.html> – acessado em 16/10/2013.
- <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/educacao-na-midia/10390/turmas-nas-escolas-brasileiras-sao-mais-numerosas-diz-ocde> Acessado em 16/10/2013.
- <http://www.pt-sp.org.br/noticia/p/?id=7148> – Acessado em 16/10/2013.
- <http://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=718103> – Parecer Nº 1192, de 2009. Relator especial, em substituição ao da Comissão de Finanças e Orçamento sobre o Projeto de Lei Nº 517, de 2007 - Acessado em 16/10/2013.
- <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/sao-paulo/> - Acessado 3m 17/10/2013.
- <http://forum.outerspace.terra.com.br/index.php?threads/preso-custa-r-1-800-e-aluno-r-227-por-m%C3%AAs-aos-cofres-p%C3%ABlicos-do-estado.331700/> - Acessado em 17/10/2013.
- http://www.schwartzman.org.br/simon/transform.htm#_1_14 – Acesso em 14/08/2013.
- www.rededosaber.sp.gov.br/.../CADERNO_GESTOR_FINAL_red.pdf

ANEXOS

Anexo – 01

TABELA 01: Conteúdos e as respectivas habilidades das disciplinas do Currículo escolar de Ciências Humanas da SEESP – 1º ano do Ensino Médio⁶⁶

Bim.	HISTÓRIA
1º	Conteúdo
	Pré-história <ul style="list-style-type: none"> • A Pré-história sul-americana, brasileira e regional ○ Oriente Próximo e o surgimento das primeiras cidades <ul style="list-style-type: none"> • Egito e Mesopotâmia • Hebreus, fenícios e persas
	Habilidades
	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar processos histórico-sociais aplicando conhecimentos de várias áreas do saber • Identificar características e conceitos relacionados às várias temporalidades históricas • Reconhecer a diversidade dos processos históricos e das experiências humanas • Reconhecer a importância de submeter à crítica o conceito de Pré-história, com base na crítica ao viés eurocêntrico e à delimitação pela ausência da escrita • Reconhecer a importância da escrita para o desenvolvimento histórico da humanidade, identificando seus diferentes suportes • Identificar as diferentes linguagens das fontes históricas, para a compreensão de fenômenos histórico-sociais • Reconhecer o papel dos diferentes meios de comunicação na construção do conhecimento histórico • Estabelecer relações espaciais e temporais, relativas ao surgimento da humanidade e ao povoamento de diferentes espaços geográficos • Analisar os processos de formação das instituições sociais e políticas, a partir de diferentes formas de regulamentação das sociedades ao longo da história • Comparar diferentes explicações para fatos e processos histórico-sociais • Relacionar sociedade e natureza, analisando suas interações na organização das sociedades • Identificar as principais características do processo histórico de constituição da Cidade, analisando sua importância e significados ao longo do tempo • Identificar as diversidades geocronológicas das produções culturais
2º	Conteúdo
	Civilização grega <ul style="list-style-type: none"> • A constituição da cidadania clássica e o regime democrático ateniense <ul style="list-style-type: none"> • Os excluídos do regime democrático Democracia e escravidão no mundo antigo e no mundo contemporâneo O Império de Alexandre e a fusão cultural do Oriente com o Ocidente
	Habilidade
	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os processos de formação histórica das instituições sociais, políticas e econômicas, relacionando-os às práticas dos diferentes grupos e agentes sociais • Identificar os principais traços da organização política das sociedades, reconhecendo o papel das leis em sua estruturação e organização • Identificar os instrumentos para ordenar os eventos históricos, relacionando-os a fatores econômicos, políticos e culturais • Identificar, a partir de mapas, fenômenos e fatos histórico-sociais, considerando suas dimensões temporais e espaciais • Confrontar formas de interações culturais, sociais e econômicas em diferentes contextos históricos • Identificar os significados históricos das relações de poder entre as nações e as civilizações ao longo da história • Valorizar a diversidade do patrimônio cultural e artístico, identificando suas manifestações e representações em diferentes sociedades • Analisar as práticas e o pensamento democrático grego • Identificar a historicidade das interpretações históricas
	Conteúdo
	A civilização romana migrações bárbaras Império Bizantino e o mundo árabe Os Francos e o Império de Carlos Magno Sociedade Feudal <ul style="list-style-type: none"> • Características sociais, econômicas, políticas e culturais
	Habilidade

⁶⁶ São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. – São Paulo: SEE, 2010.

3º	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar, a partir de textos, os processos de transformação histórica, identificando suas principais características econômicas, políticas e sociais • Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais, relacionando-os às transformações do contexto histórico • Reconhecer fenômenos e fatos histórico-sociais a partir da análise comparada de mapas, considerando suas dimensões temporais e espaciais • Identificar as principais características do processo histórico de constituição, transformação e uso dos espaços urbanos • Comparar diferentes pontos de vista sobre situações de natureza histórico-cultural, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados • Identificar as principais causas e características dos movimentos de migração que caracterizaram o processo histórico de ocupação territorial • Identificar fenômenos e fatos histórico-sociais em suas dimensões espaciais e temporais • Identificar e valorizar a diversidade do patrimônio cultural, reconhecendo suas manifestações e inter-relações em diferentes sociedades • Reconhecer a importância do patrimônio étnico-cultural para a preservação da memória e da identidade dos variados grupos sociais • Desenvolver a compreensão dos elementos socioculturais que constituem as identidades, a partir do estudo das questões de alteridade • Reconhecer a importância de valorizar a diversidade nas práticas de religião e religiosidade dos indivíduos e grupos sociais • Identificar, nas manifestações atuais de religião e religiosidade, os processos históricos de sua constituição • Reconhecer as formas históricas das sociedades como resultado das relações de poder entre as nações • Identificar as principais características do sistema de trabalho na Idade Média europeia • Identificar as características do Império Bizantino e do mundo árabe na Idade Média • Classificar cronologicamente os principais períodos que dividem a história das sociedades ocidentais • Reconhecer os principais elementos conformadores das relações sociais nos ambientes cotidianos
4º	<p style="text-align: center;">Conteúdo</p> <p style="text-align: center;">Renascimento comercial e urbano e formação das monarquias nacionais</p> <p style="text-align: center;">Expansão europeia nos séculos XV e XVI</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características econômicas, políticas, culturais e religiosas <p style="text-align: center;">Sociedades africanas da região subsaariana até o século XV</p> <p style="text-align: center;">A vida na América antes da conquista europeia</p> <ul style="list-style-type: none"> • As sociedades maia, inca e asteca
	<p style="text-align: center;">Habilidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar processos de transformação histórica, a partir da construção e aplicação de conceitos de diversas áreas do conhecimento • Analisar as formas de circulação da cultura em diferentes momentos da história • Analisar processos sociais utilizando conhecimentos históricos e geográficos • Reconhecer e valorizar a diversidade dos patrimônios étnico-culturais e artísticos de diferentes sociedades • Identificar propostas que reconheçam a importância do patrimônio étnico-cultural e artístico para a preservação das memórias e das identidades nacionais • Compreender a gênese e a transformação das diferentes organizações territoriais e os múltiplos fatores que nelas intervêm como produtos das relações de poder • Identificar os principais objetivos e características do processo de expansão e conquista desenvolvido pelos europeus a partir dos séculos XV-XVI • Identificar, a partir de documentos de variada espécie, as principais características das sociedades pré-colombianas (maias, astecas e incas) • Reconhecer a importância do estudo das questões de alteridade para compreender as relações de caráter histórico-cultural • Reconhecer as formas atuais das sociedades como resultado das lutas pelo poder entre as nações • Reconhecer e valorizar a diversidade dos patrimônios étnico-culturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações ao longo da história • Reconhecer a importância da cultura material para a construção do conhecimento histórico

Bim.	GEOGRAFIA
	Conteúdos
	<p style="text-align: center;">Cartografia e poder</p> <p style="text-align: center;">Os elementos dos mapas</p> <p style="text-align: center;">As projeções cartográficas</p> <p style="text-align: center;">As técnicas de sensoriamento remoto</p> <p style="text-align: center;">Geopolítica do mundo contemporâneo</p> <p style="text-align: center;">O papel dos Estados Unidos da América e a nova "desordem" mundial</p> <p style="text-align: center;">Conflitos regionais e os desertados da nova ordem mundial</p>
	Habilidades

1º	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer, na linguagem cartográfica e nos produtos do sensoriamento remoto, formas indispensáveis para visualizar fenômenos naturais e humanos segundo localizações geográficas • Interpretar o mapa segundo os elementos que o compõem, considerando projeção, escala, métricas e linguagem • Aplicar recursos cartográficos na leitura e na confecção de mapas, como meio de visualização sintética da relação entre realidades geográficas distintas • Analisar códigos e símbolos da linguagem cartográfica, utilizando recursos gráficos de qualificação, de quantificação e de ordenação, de modo a evitar falsas imagens e erros cartográficos • Analisar a cartografia e as imagens do sensoriamento remoto como representações que dão acesso a interpretações da realidade, mas que não são cópias da realidade • Relacionar a construção de mapas às suas intencionalidades e discutir a influência da cartografia como instrumento de poder • Utilizar variáveis visuais de qualificação, quantificação, ordenação e movimento, de modo a evitar erros cartográficos • Identificar as funções dos produtos do sensoriamento remoto como meios para a realização do geoprocessamento e da produção cartográfica • Aplicar o conceito de ordem mundial considerando as diferentes formas de poder entre as nações • Identificar, definir e classificar as diferentes potências e superpotências e seu papel na ordem mundial • Identificar as possibilidades de tratamento cartográfico de fatos, situações, fenômenos e Lugares representativos do mundo globalizado • Analisar as raízes histórico-geográficas do conceito de geopolítica • Analisar situações representativas da ordem mundial contemporânea e do papel exercido pelas potências hegemônicas na manutenção do sistema mundial vigente 								
2º	<table border="1"> <tr> <th colspan="2">Conteúdos</th></tr> <tr> <td colspan="2"> Os sentidos da globalização As mudanças das distâncias geográficas e os processos migratórios A globalização e as redes geográficas A economia global Organismos econômicos internacionais As corporações transnacionais Os fluxos do comércio mundial Fluxos econômicos na escala mundial </td></tr> <tr> <th colspan="2">Habilidades</th></tr> <tr> <td colspan="2"> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicar os conceitos de fluxos e redes geográficas • Analisar a influência da globalização na acentuação dos fluxos migratórios globais • Analisar as desigualdades relativas ao conhecimento técnico e tecnológico produzido pelas diversas sociedades em diferentes circunstâncias espaço-temporais • Definir e descrever os órgãos multilaterais e seu papel na ordenação das relações conflituosas, como o comércio • Descrever a organização econômica contemporânea como um fenômeno de escala mundial, responsável por reduzir a escala local a uma mera variável do sistema • Reconhecer a liderança de regiões do planeta (EUA, Europa e Extremo Oriente) nos fluxos econômicos globais • Reconhecer e descrever a importância do papel das corporações transnacionais na ordem econômica mundial contemporânea e sua estruturação em redes geográficas • Analisar a globalização e os processos de interdependência e de concentração econômica vinculados ao domínio de novas tecnologias • Analisar o papel dos organismos multilaterais na regulamentação dos fluxos de comércio Mundial </td></tr> </table>	Conteúdos		Os sentidos da globalização As mudanças das distâncias geográficas e os processos migratórios A globalização e as redes geográficas A economia global Organismos econômicos internacionais As corporações transnacionais Os fluxos do comércio mundial Fluxos econômicos na escala mundial		Habilidades		<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar os conceitos de fluxos e redes geográficas • Analisar a influência da globalização na acentuação dos fluxos migratórios globais • Analisar as desigualdades relativas ao conhecimento técnico e tecnológico produzido pelas diversas sociedades em diferentes circunstâncias espaço-temporais • Definir e descrever os órgãos multilaterais e seu papel na ordenação das relações conflituosas, como o comércio • Descrever a organização econômica contemporânea como um fenômeno de escala mundial, responsável por reduzir a escala local a uma mera variável do sistema • Reconhecer a liderança de regiões do planeta (EUA, Europa e Extremo Oriente) nos fluxos econômicos globais • Reconhecer e descrever a importância do papel das corporações transnacionais na ordem econômica mundial contemporânea e sua estruturação em redes geográficas • Analisar a globalização e os processos de interdependência e de concentração econômica vinculados ao domínio de novas tecnologias • Analisar o papel dos organismos multilaterais na regulamentação dos fluxos de comércio Mundial 	
Conteúdos									
Os sentidos da globalização As mudanças das distâncias geográficas e os processos migratórios A globalização e as redes geográficas A economia global Organismos econômicos internacionais As corporações transnacionais Os fluxos do comércio mundial Fluxos econômicos na escala mundial									
Habilidades									
<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar os conceitos de fluxos e redes geográficas • Analisar a influência da globalização na acentuação dos fluxos migratórios globais • Analisar as desigualdades relativas ao conhecimento técnico e tecnológico produzido pelas diversas sociedades em diferentes circunstâncias espaço-temporais • Definir e descrever os órgãos multilaterais e seu papel na ordenação das relações conflituosas, como o comércio • Descrever a organização econômica contemporânea como um fenômeno de escala mundial, responsável por reduzir a escala local a uma mera variável do sistema • Reconhecer a liderança de regiões do planeta (EUA, Europa e Extremo Oriente) nos fluxos econômicos globais • Reconhecer e descrever a importância do papel das corporações transnacionais na ordem econômica mundial contemporânea e sua estruturação em redes geográficas • Analisar a globalização e os processos de interdependência e de concentração econômica vinculados ao domínio de novas tecnologias • Analisar o papel dos organismos multilaterais na regulamentação dos fluxos de comércio Mundial 									
	<table border="1"> <tr> <th colspan="2">Conteúdos</th></tr> <tr> <td colspan="2"> Natureza e riscos ambientais Estruturas e formas do planeta Terra O relevo terrestre • Agentes internos: os movimentos da crosta • Agentes externos: clima e intemperismo Riscos de catástrofes em um mundo desigual • A prevenção de riscos </td></tr> <tr> <th colspan="2">Habilidades</th></tr> </table>	Conteúdos		Natureza e riscos ambientais Estruturas e formas do planeta Terra O relevo terrestre • Agentes internos: os movimentos da crosta • Agentes externos: clima e intemperismo Riscos de catástrofes em um mundo desigual • A prevenção de riscos		Habilidades			
Conteúdos									
Natureza e riscos ambientais Estruturas e formas do planeta Terra O relevo terrestre • Agentes internos: os movimentos da crosta • Agentes externos: clima e intemperismo Riscos de catástrofes em um mundo desigual • A prevenção de riscos									
Habilidades									

3º	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar, em textos ou iconografias, a relatividade dos conhecimentos científicos, sua evolução linear e as rupturas revolucionárias, que alteraram o curso das ciências, notadamente na Geologia e na Geofísica • Reconhecer os domínios naturais como a reunião das esferas inorgânicas (litosfera, hidrosfera, atmosfera) da superfície terrestre • Reconhecer o meio ambiente como a soma da vida nos domínios naturais • Explicar processos geológicos e geofísicos constituintes da crosta terrestre responsáveis por sua dinâmica interna, nas escalas pertinentes • Identificar hipóteses e evidências que expliquem a configuração do relevo terrestre por meio de marcas e constatações geológicas decorrentes de teorias científicas • Interpretar mapas representativos das principais áreas de risco de eventos sísmicos e vulcânicos no mundo • Associar padrões de desenvolvimento econômico e social às maneiras de realizar o controle preventivo de situações de risco naturais • Classificar as diferentes manifestações do modelado do relevo terrestre considerando as forças endógenas e exógenas que atuam no planeta • Identificar as formas de manifestação de fenômenos naturais na superfície terrestre segundo diversas escalas geográficas • Selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados e informações, representados de diferentes formas, para tomar decisões com vistas à prevenção de situações de risco naturais
4º	Conteúdos
	Globalização e urgência ambiental Os biomas terrestres <ul style="list-style-type: none"> • Clima e cobertura vegetal A nova escala dos impactos ambientais Os tratados internacionais sobre meio ambiente
	Habilidades
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os domínios naturais associando-os aos principais biomas e às questões relativas à biodiversidade • Comparar características geográficas dos diferentes domínios naturais estabelecendo relações entre os biomas • Associar situações climáticas do presente e do passado às condições atuais dos domínios naturais e do meio ambiente na escala mundial, como elemento que influi na biodiversidade do tempo presente • Compreender o caráter sistêmico do planeta e reconhecer a importância da biodiversidade para a preservação da vida, relacionando condições do meio e intervenção humana • Utilizar e interpretar diferentes escalas de tempo para situar e descrever transformações antrópicas responsáveis pelas alterações climáticas globais • Identificar os pontos principais relacionados à crise ambiental, considerando mudanças climáticas, contaminação das águas, desmatamento e perda da biodiversidade • Interpretar mapas de impactos ambientais em diferentes escalas geográficas • Analisar criticamente situações-problema representativas da aceleração do processo de humanização do meio natural, resultantes da relação contemporânea das sociedades com a natureza • Reconhecer a importância de organizações e movimentos sociais na defesa de legislações e ações de proteção ao ambiente • Relacionar sociedade e natureza, reconhecendo suas interações na organização do espaço, em diferentes contextos histórico-geográficos • Relacionar as implicações socioambientais do uso das tecnologias em diferentes contextos histórico-geográficos • Discutir ações representativas das relações entre sociedade e ambiente • Propor formas de atuação para conservação do ambiente e desenvolvimento sustentável • Analisar situações-problema relativas a perturbações ambientais, em diferentes biomas, identificando ações e interesses e reconhecendo suas transformações • Prever efeitos nos ecossistemas resultantes de ações predatórias, identificando interesses e propondo formas de intervenção para reduzir e controlar a extinção de diferentes espécies • Localizar agentes e ações responsáveis pela crise ambiental e identificar os principais pontos de acordos e tratados internacionais, que procuram reverter o atual estágio da crise ambiental

Bim.	FILOSOFIA
1º	Conteúdos
	Por que estudar Filosofia? As áreas da Filosofia
	Habilidades
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar movimentos associados ao processo de conhecimento, compreendendo etapas da reflexão filosófica para desenvolver o pensamento autônomo e questionador • Reconhecer a importância do uso de diferentes linguagens para elaborar o pensamento e a expressão em processos reflexivos • Identificar informações em textos filosóficos • Identificar características de argumentação em diferentes gêneros textuais • Reconhecer manifestações históricas e sociais do pensamento filosófico • Relacionar questões atuais a questões da História da Filosofia • Praticar escuta atenta e atitudes de cooperação no trabalho em equipe • Praticar negociações abrindo mão de suas propostas diante de propostas mais adequadas a objetivos que beneficiem a todos • Expressar por escrito e oralmente conceitos relativos ao funcionamento do intelecto

2º	Conteúdos
	A Filosofia e outras formas de conhecimento • Mito, Cultura, Religião, Arte, Ciência
	Habilidade
	<ul style="list-style-type: none"> • Criticar a concepção de conhecimento científico como verdade absoluta • Identificar e realizar procedimentos de pesquisa, tais como: observação, entrevistas, elaboração de roteiros para entrevistas e observações, registros, classificações, interpretações • Refletir sobre a importância do conceito de alteridade para a análise de diferentes culturas • Relacionar práticas de cidadania ao respeito às diferenças • Discutir a condição estética e existencial dos seres humanos • Questionar o conceito de etnocentrismo no contexto da reflexão sobre relações entre diferentes culturas • Discutir a relação entre cultura e natureza
3º	Conteúdos
	Introdução à Filosofia Política Teorias do Estado • Socialismo, anarquismo e liberalismo
	Habilidades
	<ul style="list-style-type: none"> • Expressar escrita e oralmente o conceito de Estado • Construir argumentos que expressem reflexão crítica sobre o conceito de Estado • Identificar características e ações da organização estatal brasileira nas próprias experiências de vida • Identificar e discutir problemas do Estado brasileiro • Analisar a relação entre Estado e sociedade a partir da compreensão dos conceitos centrais do anarquismo e do socialismo • Analisar o mundo do trabalho e da política a partir de teorias filosóficas
4º	Conteúdos
	Filosofia Política • Democracia e cidadania: origens, conceitos e dilemas • Desigualdade social e ideológica • Democracia e justiça social • Os direitos humanos • Participação política
	Habilidades
	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a condição de pobreza material como questão social importante • Analisar a questão da pobreza no âmbito da reflexão sobre justiça social • Expressar escrita e oralmente a relevância dos direitos humanos • Identificar diferentes conceitos de democracia e sua relação com a igualdade efetiva entre os cidadãos • Reconhecer e planejar práticas de participação política na relação com autoridades locais • Identificar e discutir fenômenos históricos, sociais, culturais e artísticos no exercício de reflexão filosófica • Sistematizar informações levantadas em pesquisa e apresentadas pelo professor e pelos colegas • Identificar, selecionar e problematizar informações em textos filosóficos • Elaborar textos-síntese a partir dos conteúdos filosóficos estudados • Relacionar informações, representadas de diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em diferentes situações, para construir argumentação consistente

Bim.	SOCIOLOGIA
1º	Conteúdos
	O aluno na sociedade e a Sociologia Sociologia e o trabalho do sociólogo O processo de desnaturalização ou estranhamento da realidade Como pensar diferentes realidades O homem como ser social
	Habilidades
	<ul style="list-style-type: none"> • Questionar a realidade social e planejar ações de intervenção solidária • Identificar diferentes conceitos de liberdade com base em algumas teorias filosóficas • Relacionar liberdade à solidariedade • Desenvolver habilidades de leitura, escrita e planejamento investigativo para autonomia intelectual • Relacionar ética e moral
2º	Conteúdos
	O que permite ao aluno viver em sociedade? Inserção em grupos sociais • Família, escola, vizinhança, trabalho Relações e interações sociais Socialização e o processo de construção da identidade
	Habilidades

	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a ética na perspectiva do indivíduo que se percebe como parte da natureza e da sociedade • Refletir sobre as perspectivas de pertencimento e de responsabilidade por si mesmo e pelas demais pessoas e seres da natureza • Identificar diferentes concepções de indivíduo • Identificar as subjetividades como resultado de construção social • Identificar processos sociais merecedores de crítica • Expressar, por escrito e oralmente, uma reflexão que inclua compreensão aprofundada dos conceitos de indústria cultural e alienação moral
3º	Conteúdos
	<p>O que nos une como humanos? O que nos diferencia?</p> <p>Conteúdo simbólico dos relacionamentos sociais</p> <ul style="list-style-type: none"> • A unidade do Homem e as diferenças entre os homens: o que nos diferencia como humanos <p>Conteúdos simbólicos da vida humana</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cultura: características • A humanidade na diferença
	Habilidades
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e criticar práticas de humilhação social • Construir argumentação crítica sobre as práticas sociais de discriminação e preconceitos • Analisar a condição dos seres humanos a partir de reflexão filosófica sobre diferenças e igualdades entre homens e mulheres • Identificar e questionar práticas de racismo • Expressar por escrito e oralmente a relevância da educação para a superação de preconceitos e desigualdades sociais
4º	Conteúdos
	<p>O que nos desiguala como humanos?</p> <p>Conteúdo simbólico dos relacionamentos sociais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Da diferença à desigualdade: comparação entre os dois conceitos • Etnias, classes sociais, gêneros e gerações
	Habilidades
	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a relevância da reflexão filosófica para a análise dos temas que emergem dos problemas das sociedades contemporâneas • Expressar por escrito e oralmente questionamentos sobre o avanço tecnológico, o pensamento tecnicista e as consequências para a vida no planeta • Discutir questões do campo da Bioética, distinguindo o papel da reflexão filosófica para o seu enfrentamento • Identificar e problematizar valores sociais e culturais da sociedade contemporânea • Identificar, selecionar e problematizar informações em textos filosóficos • Elaborar textos-síntese a partir dos conteúdos filosóficos estudados no bimestre • Relacionar informações, representadas de diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em diferentes situações para construir argumentação consistente

Anexo 02

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA O ENEM

EIXOS COGNITIVOS (comuns à todas as áreas de conhecimento)

I. Dominar linguagens (DL)

das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.

II. Compreender fenômenos (CF)

conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

III. Enfrentar situações-problema (SP)

dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

IV. Construir argumentação (CA)

formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

V. Elaborar propostas (EP)

elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Matriz de Referência de Ciências Humanas e suas Tecnologias

Competência de área 1 - Compreender os elementos culturais que constituem as identidades

H1 - Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura.

H2 - Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas.

H3 - Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos.

H4 - Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre determinado aspecto da cultura.

H5 - Identificar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades.

Competência de área 2 - Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.

H6 - Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos.

H7 - Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações.

H8 - Analisar a ação dos estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social.

H9 - Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial.

H10 - Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica.

Competência de área 3 - Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.

H11 - Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço.

H12 - Analisar o papel da justiça como instituição na organização das sociedades.

H13 - Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder.

H14 - Comparar diferentes pontos de vista, presentes em textos analíticos e interpretativos, sobre situação ou fatos de natureza histórico-geográfica acerca das instituições sociais, políticas e econômicas.

H15 - Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história.

Competência de área 4 - Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

H16 - Identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e/ou da vida social.

H17 - Analisar fatores que explicam o impacto das novas tecnologias no processo deterritorialização da produção.

H18 - Analisar diferentes processos de produção ou circulação de riquezas e suas implicações sócio-espaciais.

H19 - Reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinam as várias formas de uso e apropriação dos espaços rural e urbano.

H20 - Selecionar argumentos favoráveis ou contrários às modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho.

Competência de área 5 - Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.

H21 - Identificar o papel dos meios de comunicação na construção da vida social.

H22 - Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas.

H23 - Analisar a importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades.

H24 - Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades.

H25 – Identificar estratégias que promovam formas de inclusão social.

Competência de área 6 - Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.

H26 - Identificar em fontes diversas o processo de ocupação dos meios físicos e as relações da vida humana com a paisagem.

H27 - Analisar de maneira crítica as interações da sociedade com o meio físico, levando em consideração aspectos históricos e(ou) geográficos.

H28 - Relacionar o uso das tecnologias com os impactos sócio-ambientais em diferentes contextos histórico-geográficos.

H29 - Reconhecer a função dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando-os com as mudanças provocadas pelas ações humanas.

H30 - Avaliar as relações entre preservação e degradação da vida no planeta nas diferentes escalas.

Fonte: Ministério da Educação: disponível em
<http://www.ceps.ufpa.br/daves/PS%202013/PS%202013%20ENEM.pdf> – acesso em 17/11/2012

Anexo 03

EIXOS NORTEADORES DOS GRUPOS FOCAIS.

1. O primeiro eixo diz respeito à forma de implementação do novo Currículo da SEESP, neste eixo procuramos entender algumas formas de atuar dos professores antes e depois da implantação do novo Currículo. Segue os questionamentos e reflexões que realizamos juntos aos professores:

Que materiais vocês utilizavam para preparar suas aulas e seus planos de ensino? Que material era utilizado em sala de aula?

O que determinava o que o aluno iria aprender?

Como foi a participação dos professores na construção do Currículo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP)?

O que vocês pensam sobre a participação dos professores que na construção da Proposta Curricular?

Houve qualidade nesta participação?

A participação foi suficiente?

Em 2008 foi implementada a nova Proposta Curricular, passaram-se quatro anos, e agora: o que vocês pensam da mesma?

2. No eixo dois procuramos entender como os docentes vêem os materiais de apoio curricular, principalmente em relação à qualidade pedagógica dos mesmos. Os sub-eixos de discussões foram os seguintes:

Como vocês vêem os materiais de apoio, (os cadernos dos professores e alunos), que a SEESP tem enviado para os alunos e professores?

Vocês utilizam os cadernos de apoio dos professores que a SEESP tem enviado para os professores?

Fale sobre os aspectos positivos e negativos dos cadernos dos professores? Como vocês vêem os cadernos de apoio dos alunos?

Fale sobre os aspectos positivos e negativos dos cadernos dos alunos? Vocês percebem a possibilidade de propor mudanças/reestruturações nos conteúdos curriculares para o Ensino Médio?

Quais seriam estas mudanças?

É possível, neste momento, realizar uma avaliação do Currículo? Comente.

3. No terceiro e último eixo buscamos entender as opiniões e concepções dos professores sobre o tipo de educação (objetivos) que o Currículo propõem que seja efetivada, os sub-eixos norteadores das discussões foram os que seguem abaixo:

Na opinião de vocês: o Currículo está voltado para que tipo de ensino?

Os conteúdos das disciplinas do Currículo proporcionam o desenvolvimento do ensino crítico?

Para vocês: existem obstáculos para o desenvolvimento do ensino crítico?

Qual o papel do professor frente a estes obstáculos (caso haja)?

Como estes obstáculos atingem a qualidade da educação que se deseja por em prática?

Anexo 04

Primeira Versão do Currículo da SEE/SP Ex. Proposta Curricular de Geografia e Matemática

Segunda versão do Currículo da SEE/SP
Áreas Curriculares

CURRÍCULO

DO ESTADO DE SÃO PAULO

CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS

ENSINO FUNDAMENTAL – CICLO II E ENSINO MÉDIO

CURRÍCULO

DO ESTADO DE SÃO PAULO

MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS

ENSINO FUNDAMENTAL – CICLO II E ENSINO MÉDIO

Imagem dos cadernos dos alunos da área de Ciências Humanas

Imagem dos cadernos dos alunos da área de Ciências da Natureza

Imagem dos cadernos dos alunos da área de Linguagens e Códigos

Imagem do Caderno do aluno da área de Matemática