

A escola e as políticas públicas na educação básica

3 A proposta curricular da SEESP e a qualidade do ensino



TÓPICO 1 Políticas para a melhoria da qualidade do ensino e a Proposta Curricular da Seesp

Em vários momentos de nossa atividade enquanto profissionais da educação, ouvimos as pessoas dizerem que a educação está em crise e que nada é feito para melhorá-la, pois os governantes preferem um povo ignorante, sem estudo, para poder governar com mais facilidade, haja vista que essas pessoas não saberiam lutar por seus direitos. Contudo, não vamos discutir aqui o mérito dessas falas, mas apenas salientar que, a despeito de seus efeitos terem sido mais ou menos positivos, alguma coisa está sendo feita tanto em nível nacional como internacional. Há uma pressão social e mercadológica para que a extensão do ensino seja acompanhada da aprendizagem. Neste texto introdutório, vamos mostrar alguns aspectos dessas políticas públicas que têm como foco a melhoria na qualidade do ensino e, nesse contexto, inserir a Proposta Curricular da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Neste tópico, faremos uma breve referência histórica sobre a relação entre a melhoria da qualidade do ensino e o processo de democratização deste.

Antes de abordar a melhoria na qualidade do ensino, vamos refletir sobre o conceito de qualidade em educação. Geralmente ele traz consigo outro conceito, que é a quantidade.

Qualidade é um conceito histórico e complexo. São muitas as variáveis para uma reflexão mais ampla. Pode-se discutir qualidade em termos de consistência ou excelência, processo ou produto, acesso, permanência e conclusão, ambiente educativo, prática pedagógica, gestão escolar, formação e condições de trabalho dos profissionais da educação, espaço físico, ou, ainda, em termos de mensurabilidade, que pode ser no campo do currículo, das condições de ensino, das taxas de matrícula e rendimento ou ainda em relação ao conhecimento e à habilidade.

Desde o início do século passado, uma das alegações para o problema da má qualidade no ensino público é que teria havido um aumento considerável no ingresso de alunos oriundos das camadas populares. Os defensores dessa teoria dizem que devido a seu caráter de pouco comprometimento com a escola, essa população fez baixar o nível de qualidade do ensino até então considerado bom. Portanto, a qualidade teria caído devido à quantidade de crianças que ingressaram na escola sem uma cultura adequada a essa nova realidade e que não conseguiam se adequar ao modelo de escola que existia.

Esses defensores não cogitam a existência de uma estrutura estabelecida para que os “alienígenas” permanecessem fora da escola. Porém, com sua massificação, a escola, como uma organização social, precisaria se dar conta de que os alunos são outros, e não que esses novos alunos é que deveriam se adequar à nova realidade.



O dilema entre o processo de democratização do ensino e a melhoria de sua qualidade não é novo na história da educação brasileira. Desde o início do século passado, essa dicotomia fazia parte dos debates educacionais nos mais diversos níveis, desde a sala de aula até a academia. O professor José Mário Pires Azanha nos mostra que, em 1920, o tema sobre a democratização do ensino trazia um problema de difícil solução. Enquanto alguns educadores da época defendiam a expansão a todos os que estivessem fora da escola, outros defendiam que essa expansão provocaria a inevitável queda na qualidade do ensino.

Diante da impossibilidade de atender a todos mantendo o que era tido como ensino de excelência, eram feitas certas exigências que culminavam com a reprovação em massa. As constantes reprovações faziam com que o aluno abandonasse a escola. Muitos dos alunos que abandonavam a escola durante o ano acabavam se evadindo, pois não retornavam no ano seguinte. Além das exigências dentro da sala de aula, havia ainda as exigências fora da escola, como a obrigatoriedade de roupas e calçados adequados, o que impedia que muitos tivessem acesso a ela. Professores da época diziam que o nível cultural inferior da maioria da população era um elemento a mais que concorria para a queda da qualidade do ensino. Todavia, lembra-nos Azanha (1987, p. 41), “não se democratiza o ensino, reservando-o para uns poucos sob pretextos pedagógicos”.

No entanto, esse dilema não ficou restrito à década de 20. Na década de 50, mais exatamente em 1956, houve um congresso na cidade paulista de Ribeirão Preto, onde se discutiu, por exemplo, a aprovação automática como uma forma de garantir a todos os alunos o estudo obrigatório, evitando a reprovação que culminava na evasão. Também na década de 80 houve uma ênfase na busca de melhoria da qualidade do ensino, no caso com a adoção do ciclo básico. Trabalhos, como o de Maria Helena Souza Patto (1991, p. 1), evidenciavam a distorção entre o acesso e a permanência, especialmente sobre o rendimento escolar. A autora destaca que “a reprovação e a evasão na escola pública de primeiro grau continuam a assumir proporções inaceitáveis em plena década de oitenta”.

Como vimos anteriormente, em março de 1990 reuniram-se em Jomtiem, na Tailândia, Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial para discutirem os rumos da educação para o milênio que se aproximava. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos foi patrocinada por esses organismos e instituições para definir as políticas e estratégias de cooperação mútua visando à melhoria da qualidade do ensino, principalmente nos países

subdesenvolvidos. Nesse encontro, foi aprovada a Declaração Mundial de Educação para Todos, tendo como base o princípio de que toda pessoa tem direito à educação, explicitado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos. Também foram estabelecidas ações para que os países pudessem avançar nesse processo de extensão da escolaridade básica. O texto traz como um dos objetivos satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Satisfazer as necessidades básicas não se restringia mais a saber ler, escrever e contar, mas a poder participar da sociedade na qual o indivíduo está inserido como um ser atuante, capaz de ter enriquecidos os seus valores culturais e morais, melhorando a sua qualidade de vida, além da possibilidade de continuar aprendendo, pois como bem salientou o educador e filósofo norte-americano John Dewey (1959, p. 57), “o critério do valor da educação escolar está na extensão em que ela suscita o desejo de desenvolvimento contínuo e proporciona meios para esse desejo”. Outro enfoque dessa declaração foi a necessidade de se expandir a educação, visando à universalização do acesso, além da promoção da equidade, principalmente em relação à educação das meninas.

Essa preocupação dos conferencistas tinha uma razão de ser, pois a economia estava sendo afetada pelo desnível social entre os países e no interior de cada país. Por esse motivo, desde meados do século passado, o Banco Mundial se transformou no principal instrumento de financiamento da educação, especialmente para os países subdesenvolvidos. O objetivo descrito em seus documentos era o de melhorar o acesso, a equidade e a qualidade do ensino, em especial do fundamental. Era um pacote que ia desde a sala de aula até o sistema como um todo. No entanto, as mudanças propostas não atingiram plenamente seus objetivos. Pelo contrário, acabaram “reforçando as tendências predominantes no sistema escolar e na ideologia que o sustenta, ou seja, as condições objetivas e subjetivas que contribuem para produzir ineficiência, má qualidade e desigualdade no sistema escolar” (TORRES, 1996, p. 127). Via-se na educação o principal alicerce no combate à pobreza. Por esse motivo, era necessário investir na educação básica, mais especificamente no ensino fundamental, deixando um pouco de lado, no momento, o ensino médio. Aos poucos, o Banco Mundial foi deixando de lado o financiamento que era concedido para as construções escolares e passou a financiar projetos que tivessem como foco “textos escolares, capacitação docente, tempo de instrução, avaliação da aprendizagem etc” (TORRES, 1996, p. 129). Outro enfoque do Banco Mundial para o período foi o relativo, como dissemos acima, à educação das meninas. O Banco Mundial procurou reforçar o princípio de que a mudança que era proposta tinha consequências tanto na qualidade como na gestão dos sistemas de ensino. Ele reforçava, ainda, a falta de compromisso dos gestores públicos com a educação, dado que a despesa pública era quase sempre ineficiente e injusta.

Tida como a pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social, a educação estava intrinsecamente relacionada à melhoria do bem-estar dos indivíduos. Além do mais, era através da educação que o indivíduo seria capaz de adquirir conhecimentos, habilidades e atitudes necessários a uma atuação efetiva na sociedade na qual estava inserido.

Uma mudança de foco do BM refere-se ao conceito de educação básica. Enquanto que para este órgão a educação básica dirige-se à criança, pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos esse conceito foi estendido aos jovens e adultos também. Para os conferencistas, a educação tem início com o nascimento e se estende por toda a vida. Além do mais, não fica restrita aos bancos escolares, nem ao ensino fundamental, nem à quantidade de anos de estudo.



No tocante à qualidade da educação, o BM enfatiza que não é possível falar em qualidade se não for estendida também a quantidade de crianças atendidas pelos sistemas de ensino. Além do ingresso, faz-se necessário que essas crianças dominem aquilo que foi ensinado nesse período. No entanto, os técnicos do BM sabem que é mais fácil atingir o ingresso de todos, mas não garantir a melhoria da qualidade do que está sendo estudado. Eles fizeram sérias críticas aos sistemas de ensino que não propiciavam a seus alunos condições para adquirirem as habilidades requeridas por seus currículos. Como orientação, uma das formas de medir essa qualidade estaria na aferição do rendimento escolar. Para garantir essa qualidade educativa, os sistemas de ensino deveriam focar em bibliotecas, tempo de instrução, tarefas de casa, livros didáticos, conhecimentos, experiência e salário do professor, laboratórios e tamanho da classe (Cf. TORRES, 1996, p. 134).

Desse modo, foi instituído um pacote para auxiliar os países no que os técnicos entendiam como necessário para o processo de melhoria da qualidade do ensino. Conforme Delors (1996, p. 133-138) explicita, o pacote de reforma para a educação contemplava o seguinte:

1. prioridade depositada sobre a educação básica;
2. melhoria da qualidade (e da eficiência) da educação como eixo da reforma educativa;
3. prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa;
4. descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados;
5. convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares;
6. impacto do setor privado e os organismos não governamentais (ONG) como agentes ativos no terreno educativo, tanto nas decisões como na implementação;
7. mobilização e a alocação eficaz de recursos adicionais para a educação de primeiro grau;
8. enfoque setorial;
9. definição de políticas e prioridades baseadas na análise econômica.

Este último item é emblemático. A economia estava dando as cartas nessa discussão. Por esse motivo, duras críticas foram feitas ao modelo de proposta de melhoria da qualidade do ensino estipulado pelo BM, onde dois elementos essenciais são deixados de fora, ou seja, o professor e a pedagogia. Trata-se de uma proposta formulada por economistas e que deveria ser executada pelos educadores. Torres (1996, p. 139) critica, ainda, tais formuladores, pois além de desconhecer o interior de uma escola, “poucos mantêm seus filhos no sistema público para o qual são pensadas e supostamente desenhadas as propostas”. Comparada a uma empresa, a educação é analisada a partir da lógica do mercado. O desconhecimento das questões escolares é tanto que alguns termos são imprecisos, como “educação e capacitação, ensino e aprendizagem, educação e aprendizagem, educação e ensino, educação e instrução, rendimento escolar e aprendizagem etc.” (Op. cit., p. 140).

Portanto, é importante perceber que algumas das principais mudanças no campo pedagógico no Brasil e no estado de São Paulo têm como fonte essas orientações/determinações do Banco Mundial. Apesar de seus técnicos pouco ou quase nada entenderem do aspecto pedagógico da educação, foi o que prevaleceu.



TÓPICO 2 Quadro legal e políticas voltadas para a qualidade do ensino nos anos 1990 com destaque para as relativas à avaliação e ao currículo da educação básica

Antes de analisar as políticas voltadas para a qualidade do ensino nos anos 90, vejamos rapidamente a trajetória da obrigatoriedade do ensino no Brasil.

A Constituição de 1824, promulgada por D. Pedro II, determinava que a instrução primária fosse gratuita, mas não obrigatória. Na de 1891, a primeira constituição republicana, ficou estabelecido que o ensino nas escolas públicas fosse leigo, mas novamente não aparece como obrigatório. Na de 1934, a educação aparece como direito de todos, mas este acaba sendo suprimido na de 1937, com a ditadura de Getúlio Vargas. Somente em 1961, com a LDB nº 4.024, é que as primeiras quatro séries aparecem como obrigatórias. Em 1971, com a LDB nº 5.692, a obrigatoriedade é ampliada para oito anos e estendida para todo o então primeiro grau, hoje ensino fundamental.

Em março de 1990, Ano Internacional de Alfabetização, como vimos, houve a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em que algumas diretrizes foram apresentadas, visando à melhoria da qualidade do ensino. Essa conferência foi preparada em anos anteriores para que se chegasse a ela com alguns encaminhamentos preestabelecidos. Em 1985, durante a 23ª reunião da Unesco, chamou-se a atenção para o elevado índice de analfabetismo no mundo, em especial nos países subdesenvolvidos. Isso era visto como um empecilho para o desenvolvimento da humanidade como um todo. Era uma resposta àqueles que viam na falta de escolarização uma forma de governar sem contestação. Como não é possível dissociar o econômico do social, a partir de então foi conclamada uma mobilização internacional para discutir propostas de solução para esse problema.

No Brasil, os anos 80 marcaram o restabelecimento da ordem democrática depois de cerca de 20 anos de regime de exceção. Isso se estendeu para as mais variadas esferas, inclusive a educacional, com a afirmação do direito à educação para todos. A Constituição Federal de 1988 reflete um pouco esse anseio e traz em seu art. 205 que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família. Além de reafirmar a obrigatoriedade do ensino fundamental, também propõe a progressiva universalização do ensino médio. É nesse contexto que em 20 de dezembro de 1996 é sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sob o nº 9394. Nessa LDB, o inciso II do art. 4º traz que o Estado deve garantir a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio.” Portanto, dá um passo além do que a Constituição estabelecia.

Em dezembro de 1993, houve a Conferência de Nova Delhi, na Índia, para avaliar as orientações estabelecidas pela Conferência de Jomtiem. Os conferencistas chegaram à conclusão de que os resultados alcançados estavam muito aquém do esperado. Ou seja,



os países subdesenvolvidos não conseguiram avançar no processo de escolarização de sua população analfabeta, muito menos na melhoria da qualidade do ensino.

No plano nacional, o Ministério da Educação estabeleceu um Plano Decenal de Educação para Todos que se iniciava em 1993 e se estendia até 2003. Foi dentro desse plano que o governo federal instituiu, em 1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do



Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997 para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, em 1998, para as séries finais desse nível, e em 1999, para o ensino médio. No ano de 2001, foi lançado o Plano Nacional de Educação. Todas essas “iniciativas”, como dissemos acima, estavam inseridas no pacote de orientações e determinações do Banco Mundial. No campo da avaliação, no ano de 1990, foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em cujo desenvolvimento ulterior seria articulado ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

No plano estadual, no tocante à avaliação, em 1996, a Secretaria da Educação implantou o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), com a finalidade de analisar as habilidades e competências dos alunos, cujos resultados são expressos em escalas de proficiência. Inicialmente os alunos foram classificados em Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado para as séries nas quais estavam cursando, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática. Atrelado ao Saresp, a Secretaria criou o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp). Atrelado ao Idesp, o governo instituiu, inicialmente, o bônus mérito, e depois, o bônus resultado, segundo o qual os profissionais de determinada escola poderiam receber uma gratificação de até 2,6 salários por bons resultados, avaliados de acordo com os índices preestabelecidos para cada escola; destacando-se, assim, a ênfase em critérios econômicos fortemente apoiados no desempenho em provas padronizadas.



No bojo dessa discussão sobre a obrigatoriedade do ensino, aparece a relativa ao papel do currículo escolar nesse contexto. Haveria uma reformulação no currículo a partir da entrada de todas as crianças na escola? Ou essas crianças deveriam estudar as mesmas “verdades” que os outros estudavam? Vários estudos procuraram mostrar que não bastava garantir o acesso à educação básica, mas questionar o que esperava essas pessoas quando estivessem dentro da escola. Desse modo, não basta que a escolarização seja obrigatória. Ela precisa também ser emancipatória. É aqui que entramos com a reflexão sobre o currículo escolar e, nesse contexto, a Proposta Curricular da Seesp. Em um desses estudos, Torres Santomé (2005, p. 176) afirma que “a educação obrigatória tem que recuperar uma de suas razões de ser: a de ser um espaço onde as novas gerações se capacitem para adquirir e analisar criticamente o legado cultural da sociedade”. No entanto, como analisar criticamente esse legado cultural, se o próprio legado tem cor e nível socioeconômico? Quem determinou que os alunos deveriam saber este ou aquele conteúdo? Com que intenção?

A Proposta Curricular da Seesp está assentada em dois eixos temáticos: 1. Uma educação à altura dos desafios contemporâneos, e 2. Princípios para um currículo comprometido

com o seu tempo. O eixo 2 está subdividido em seis tópicos: uma escola que também aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como referência, prioridade para a competência da leitura e da escrita, articulação das competências para aprender e articulação com o mundo do trabalho.

Pensar num currículo que sirva para toda uma rede de ensino com mais de cinco mil escolas não é tarefa fácil. Como contemplar as peculiaridades de cada região e de cada município? É necessário contemplar cada região e município? Isso sem falar das peculiaridades de cada escola e das idiosincrasias de cada professor.

Inserida num contexto de avaliações externas nacionais e internacionais, a Secretaria procurou, através da implantação da Proposta Curricular, garantir a todos os alunos uma base comum tanto em conhecimento como em competências. O objetivo dessa implantação é fazer com que as escolas funcionem como uma rede de fato. Trata-se de um documento básico com orientações para que os alunos, segundo seus elaboradores, sejam capazes de enfrentar os mais diversos desafios, passando pelos sociais, culturais e profissionais. A prioridade é a competência leitora e escritora dos alunos. A Proposta Curricular contempla conteúdos, habilidades e competências organizados por série e por bimestres para cada uma das disciplinas do segundo ciclo do ensino fundamental e do médio.

TÓPICO 3 Contextualização da Proposta Curricular da Seesp nesse cenário: fundamentos e organização, concepções de áreas e disciplinas

“A necessidade de um currículo aberto e flexível, ferramenta de (auto) formação antes que camisa de força para os professores e, portanto, uma reivindicação e uma procura contemporâneas, coerentes com o ‘papel protagonista’, a ‘autonomia profissional’ e o ‘novo perfil docente’ que proclama o moderno discurso educativo vislumbradas pelos que estudam e formulam propostas para a educação no século XXI” (TORRES, 1996, p. 157).

A Proposta Curricular da Seesp – que se transformou em currículo para toda a rede – não nasceu ou não surgiu do nada, como se, de repente, alguém decidisse que todo o estado de São Paulo deveria seguir um mesmo modelo de currículo porque assim deveria ser feito. Como vimos, ela está inserida num contexto de ampla discussão a respeito do tema *melhoria da qualidade do ensino*. Vários estudos tiveram como foco tal discussão, haja vista que não era possível falar em melhoria da qualidade do ensino sem que fosse pensada uma nova forma de organização curricular. Um currículo monocultural era tido como incapaz de atender à nova demanda do processo de escolarização. Neste texto vamos mostrar – de modo bastante superficial – alguns desses estudos. Iremos perceber um certo paradoxo em relação à autoria do que deveria ser feito na escola, se pelos agentes internos ou por agentes externos.



A partir da década de 1980, alguns estados, como Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro, iniciaram um processo de reestruturação de seus currículos. Em São Paulo não foi diferente. Em 1983 teve início a reforma para o ciclo básico (CB). Dois anos depois, em 1985, essa reformulação se estendeu para o, então, primeiro grau.



A LDB/96 deu autonomia às escolas para que pudessem definir seus projetos pedagógicos. Segundo a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, isso foi um passo importante no início, mas se mostrou ineficaz com o passar do tempo. Havia um desnível muito grande entre os profissionais do ensino, fazendo com que houvesse certa disparidade naquilo que cada escola entendia como importante o aluno dominar para seu crescimento como indivíduo e como membro de uma sociedade em mudança. Além do mais, houve uma confusão entre currículo escolar e conteúdo disciplinar. Enquanto que para alguns o currículo

significava o conjunto de todas as ações desenvolvidas dentro da escola, para outros tratava-se tão somente do rol de temas e matérias a serem desenvolvidos por cada disciplina em cada bimestre e/ou série. Era exatamente isso que os educadores criticavam nos técnicos do Banco Mundial: a falta de familiaridade com questões e terminologias específicas do contexto pedagógico.

A partir da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, houve uma mudança de foco na relação ensino-aprendizagem. Até então, o foco era o ensino, ou seja, a estrutura montada facilitaria o trabalho dos profissionais da educação para que houvesse as melhores condições de se ensinar determinados conteúdos. Com a LDB/96, o foco passou a ser a aprendizagem, ou seja, da liberdade do ensino passou-se ao direito de aprender. Isso quer dizer que o Estado e a escola devem propiciar as melhores condições para que o aluno aprenda. Ele não pode ser responsabilizado pelo não aprendizado. Assim, a Secretaria dava sua resposta aos que questionavam a autonomia do professor na Proposta Curricular da Seesp.

Em Alves (2002) encontramos uma discussão exatamente sobre a autoria do trabalho pedagógico realizado na escola. Para a autora, a participação política de todos os envolvidos no processo educacional é fundamental para o estabelecimento dos processos pedagógicos e, para tanto, cita Boaventura Sousa Santos que, em **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade, defende outro olhar sobre o mundo e as pessoas, buscando analisar os erros e subverter as injustiças presentes nesse mundo. Faz-se necessário construir o currículo no cotidiano, ou seja, a escola deve pensar o ser humano real, de carne e osso, que sente dor, que sofre, que ri, e isso “só pode ser feito na medida em que assumamos essa inversão metodológica, que coloca em relevo as características, os acontecimentos e os sujeitos desse cotidiano, com todos os seus saberes, sentimentos, gostos e interesses” (ALVES, 2002, p. 16).

O modo de criar conhecimentos no cotidiano é diferente do usual, do repetitivo. Há encontros e desencontros que propiciam a construção do conhecimento. Essa forma de analisar o currículo tem como princípio o de que estamos imersos numa *rede de conhecimentos*, ou seja, nosso conhecimento está tecido ou faz parte de uma rede de tecidos com outros conhecimentos ou com o conhecimento de outros seres humanos. Nosso saber não se faz de forma isolada, mas está inserido num emaranhado de outros saberes. Como exemplo, é mostrado que alguns conceitos não podem ser analisados superficialmente,

mas que a sua construção e a sua afirmação enquanto tal dão-se dentro de um contexto, e acabam se transformando em verdades que irão orientar e decidir nossas ações. É nesse contexto que os preconceitos são criados e transformados em verdades discretas ou diretas. A construção de um currículo em rede deve levar em consideração todos os agentes que fazem parte do cotidiano escolar, com toda sua rede de conhecimentos. Um pai que vai à escola não é somente um pai, mas um filho, um torcedor, um religioso, alguém que faz parte de um grupo, de uma associação etc. “Todos esses conhecimentos, com sua carga de positividade ou de negatividade, bem como em sua importância relativa, estão na escola e tensionam-se mutuamente. No entanto, só notamos alguns deles e não aprendemos a fixar o modo como a maioria organiza-se e torna-se conhecimento ‘verdadeiro’ em nós” (ALVES, 2002, p. 20).

Para dar conta da tessitura do real que se apresenta no cotidiano escolar, faz-se necessário ficar atento às questões de ordem ética, epistemológica, teórica e prática que se nos apresentam “durante todo o processo de buscar saber como é o currículo em ação em uma determinada escola, em cada uma de nossas escolas” (Op. cit., p. 22), até mesmo para se evitar um efeito colateral da “ciência moderna” condensado numa linearização e hierarquização do conhecimento.

Porém, aos poucos, esse processo vai sendo questionado, principalmente no que tange à “centralidade que se deu à racionalidade como única forma de aquisição de conhecimento, questionando, assim, o papel central das disciplinas tradicionais, bem como a divisão do conhecimento que estabeleceram na escola” (Op. cit., p. 27). É aqui que aparece a noção de rede, construída a partir da prática social, para além do que se entende por inter e transdisciplinaridade, pois que essas duas noções ainda estariam numa perspectiva de conhecimento excessivamente preso às disciplinas.

Quando se cria um guia curricular, como é o caso da Proposta Curricular, fica a pergunta: como controlar ou como saber se esse guia está sendo seguido ou utilizado em todas as escolas e por todos os professores? Muitos são aqueles que se posicionam contra, inclusive sindicatos que defendem uma maior participação na construção desse currículo. Uma das formas de controle do currículo formal são as avaliações. Desse modo, “a avaliação passa a funcionar, então, articulada ao currículo formal, como uma tentativa de controle do processo pedagógico desenvolvido no cotidiano da escola” (Op. cit., p. 36), permitindo problematizar as avaliações externas, que poderiam servir como forma de controle do que deve ser trabalhado em sala de aula nos mais diversos pontos do Estado.



Nada é neutro em educação. Toda educação é política, já nos alertava Paulo Freire. O que deve ficar claro para todos é que a maneira como se concebe um currículo está diretamente relacionada à maneira como se concebe a sociedade, a escola e o conhecimento. Uma coisa não está desvinculada da outra. Posto isso, “a concepção de currículo como guia curricular é redutora, na medida em que privilegia a dimensão produto do currículo, deixando de fora todo o processo de produção sociocultural que se estabelece no cotidiano da escola” (Op. cit., p. 39).



O currículo é uma construção cultural com o objetivo de reunir aprendizes num mesmo lugar para que um único professor possa trabalhar com todos. Não é só uma lista de disciplinas e sua carga horária, mas uma maneira de administrar o ato pedagógico. Há múltiplos espaços e tempos trazidos por cada sujeito para dentro de uma sala de aula ou de uma escola. Desse modo, “quanto maior as possibilidades abertas pelo currículo formal para dar conta dessa multiplicidade, mais ele estará inserido no cotidiano da experiência escolar” (Op. cit., p. 49). O currículo formal precisa dialogar com todos os cotidianos da escola. Uma questão que deve ficar bem clara é que a escolha deste ou daquele aspecto da disciplina que fará parte do currículo quase sempre é feita de modo impositor e com critérios, no mínimo, discutíveis. Por que estudar biologia ou seu correlato e não física ou química no ensino fundamental? Por que discutir determinados conceitos e não outros? Qual é o critério de seleção desses conceitos? Geralmente a escolha desses conteúdos de cada campo disciplinar é feita dentro de um “processo histórico e conflituoso”.

A Proposta Curricular da Seesp se transformou em currículo oficial. Cabe-nos perguntar: qual seria a função de um currículo oficial?

No entanto, a LDB/96 traz algumas exigências que são positivas nesse processo de mudança na organização escolar. A primeira exigência é o princípio da gestão democrática nos estabelecimentos de ensino da rede pública. Outra exigência é a elaboração de uma proposta pedagógica da qual todos os profissionais da educação possam participar, além do acompanhamento pelo conselho de escola. É necessário horizontalizar as relações na escola. Todos os conhecimentos e posicionamentos devem ser valorizados: criar um espaço de discussão dentro da escola e entre as escolas, “com a participação das autoridades, é uma das medidas que podem contribuir para o desenvolvimento deste processo de horizontalização das relações de poder” (Op. cit., p. 76).

Para Costa (2001), devemos analisar o currículo enquanto política cultural. A cultura é algo que nos precede, nos envolve e nos ultrapassa. Desse modo, “o currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e os seres do mundo” (Op. cit., p. 41). O currículo, portanto, é fruto de uma relação de poder, onde a linguagem tem papel importante, onde circulam narrativas, histórias e tradições, relatos do que é e do que pode ser. No entanto, nem sempre se dá ênfase ao que pode ser, mas somente ao que é.

Como vimos no tópico anterior, o Banco Mundial (BM) foi o principal instrumento de financiamento da educação nos países subdesenvolvidos a partir de meados do século passado. No entanto, a sua ingerência não se restringiu ao campo econômico. Seus técnicos passaram a orientar inclusive sobre os currículos desses países. Contudo, Torres (1996) mostra que o BM tem uma visão estreita do que seja educação, limitando-a a conteúdos a serem transmitidos, bem como aprendizagem a informações que devem ser assimiladas. Isso está relacionado à concepção tradicional de ensino e da educação bancária a que se referia Paulo Freire. Há um privilégio nos estudos empíricos em detrimento dos teóricos, conceituais e metodológicos. A autora critica, ainda, a omissão por parte do BM quanto à dificuldade inerente à pesquisa educativa, com suas contradições e incoerências. São propostas essencialmente generalizantes, o que por si só já é um problema. Os documentos

do BM são apresentados como manuais ou receituários, não levando em conta as peculiaridades de cada país. Assim, ele centraliza o currículo aos textos escolares.



Não conhecendo os bastidores do funcionamento da escola, não é feita distinção entre o currículo oficial e o currículo efetivo. O oficial, como o próprio nome diz, é aquele preestabelecido pelos órgãos centrais. Já o “currículo efetivo é aquele que se realiza em sala de aula, com ou sem a mediação de textos escolares, e depende essencialmente das decisões tomadas pelo professor. [...] É o texto que deve estar a serviço do professor e não o contrário” (TORRES, 1996, p. 156).

Reformar o currículo significa trabalhar com todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, com destaque para o professor; “implica no trabalho tanto interno como externo ao equipamento escolar: pais, comunidades e sociedade em geral” (Op. cit., p. 160).

A partir dessa nova configuração de currículo da rede estadual, a função do professor coordenador é mais especificamente pedagógica, apesar de sabermos da dificuldade desse trabalho nas escolas. Muitas vezes o professor coordenador é tido como o responsável pela escola, dado que tem uma relação mais próxima com os alunos. A construção do projeto pedagógico é de suma importância para o seu trabalho e o da escola como um todo. No entanto, mais do que saber se o que está sendo feito “é ou não um projeto pedagógico, trata-se de saber se o projeto que está sendo construído na escola faz sentido para aquela determinada realidade, questionando, assim, modelos prontos e acabados.” (MATE, 2006, p. 147). Aliás, esse projeto pedagógico deve ser mais do que simplesmente uma tarefa que deve ser cumprida pelo coletivo da escola e não necessariamente ser um consenso. Ele “poderia ser mais um espaço de discussão permanente das diferenças e das formas de trabalhar.” (Op. cit., p. 150). Nos encontros coletivos, o tempo não deve ficar limitado a informações oriundas da direção ou da Diretoria de Ensino, mas um espaço para discussões e estudo, “para que formas de trabalho mais inventivas possíveis emergam do grupo” (Op. cit., p. 150).

Devido ao pouco tempo entre a implantação e sua efetivação, não é possível fazer um balanço mais consistente a respeito dos avanços e problemas da Proposta Curricular da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Assim sendo, faremos uma rápida reflexão sobre alguns aspectos considerados por nós de maior relevância.

Desde que foi implementada em 2008, a Proposta Curricular da Seesp vem sofrendo críticas por parte dos principais envolvidos. Os sindicatos, principalmente, não aceitaram e não aceitam que não tenha havido uma consulta mais efetiva aos profissionais do ensino. Alegam que, mais uma vez, a Secretaria impôs seu pacote de reformas. Por outro lado, a Secretaria alega que, à época de sua implantação, abriu um *link* em seu *site* para que houvesse a participação dos profissionais do ensino na construção dessa proposta. Como numa guerra a primeira vítima é a verdade, o professor coordenador que faz parte da rede e aí estava em 2008 pode falar melhor a respeito desse dilema.

Uma das polêmicas a respeito de sua implantação é o fato de, segundo os sindicatos, ferir a autonomia do professor, dado que tudo já vem estipulado como uma apostila, inclusive com o número de aulas para cada situação de aprendizagem. A Secretaria invoca o novo paradigma da educação estabelecido pela LDB/96 que foca a aprendizagem e não mais o ensino, ou seja, o direito de aprender se sobrepõe à autonomia de ensinar.

No ano de 2009, principalmente, os cadernos do aluno – como assim são intitulados pela Seesp – não chegavam antes de cada bimestre se iniciar, o que dificultava o planejamento dos professores. Aos poucos, isso foi sendo melhorado.

No início, houve muita resistência por parte dos professores em seguir as determinações dos cadernos. Um olhar mais atento a eles – os cadernos – possibilitava encontrar falta de sintonia entre o número de aulas que era estipulado para se trabalhar com os alunos e o número de aulas contempladas pela grade curricular. No caso de Filosofia e Sociologia, por exemplo, os cadernos trazem 16 aulas propostas, mas só é possível ministrar 8 ou 10, dependendo do bimestre.



Não existe uma fala linear que contemple toda a diversidade inserida no ambiente da escola. O professor coordenador tem a sua responsabilidade enquanto profissional do ensino, mas não pode carregar a escola nas costas. Contudo, mais do que outros, talvez tenha que dedicar mais tempo ao estudo das principais discussões que estão acontecendo a respeito do fazer educação. O seu papel dentro da atual configuração da estrutura educacional no estado de São Paulo é de suma importância. No entanto, ele será mais ou menos efetivo dependendo do grau de democracia existente no corpo gestor da escola. Uma escola com hierarquia rígida e autoritária terá muitas dificuldades na implantação de qualquer proposta que precise envolver todo o grupo de profissionais. Assim, terá mais dificuldades em desenvolver um trabalho que seja efetivo no processo de democratização do ensino, com foco na melhoria de sua qualidade e com ênfase na aprendizagem.



Agora que terminamos a leitura do Tema 3 da apostila, vamos acessar a Aulaweb para revisar e aprofundar nossos conhecimentos por meio de leituras complementares, vídeos, exercícios, autotestes, entre outros.