

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS (PROGEPE)

OS CADERNOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE
SÃO PAULO SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES
DO ENSINO MÉDIO

VÂNIA TADEU PACCICO

São Paulo

2014



**PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS (PROGEPE)**

VÂNIA TADEU PACCICO

**OS CADERNOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
DO ESTADO DE SÃO PAULO SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES DO ENSINO
MÉDIO**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho – PROGEPE – UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Roberta Stangherlim.
Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª Ligia Carvalho Abões Vercelli.

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.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Universidade Nove de Julho

Paccico, Vânia Tadeu.

Os Cadernos de Língua Portuguesa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo sob a ótica dos professores do ensino médio. / Vânia Tadeu Paccico. 2014

150 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2014.

Orientador (a): Prof^ª. Dr^ª Roberta Stangherlim.

1. Currículo do Estado de São Paulo. 2. Ensino médio. 3. Língua portuguesa.

I. Stangherlim, Roberta.

II. Título.

CDU 37

**OS CADERNOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO**

Por

VÂNIA TADEU PACCICO

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora para o processo de obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Prof^ª. Dr^ª. Roberta Stangherlim (Orientadora – Uninove)

Examinador: Prof^ª. Dr^ª. Ligia de Carvalho Abões Vercelli (Coorientadora - Uninove)

Examinador: Prof. Dr. Júlio Gomes Almeida (Universidade Cidade de São Paulo - Unicid)

Suplente: Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Santos (Uninove)

São Paulo, 21 de março de 2014.

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos a reprodução total ou parcial desta tese por meio de processos fotocopiadores ou eletrônicos.

São Paulo, _____ de _____ de 2014.

Dedico esta obra ao meu filho Bruno Gabriel por entender a minha ausência.

À minha irmã Eleonora e minha mãe Maria por cuidarem dele.

Ao meu amor.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, que sempre está presente ajudando-me a ter paciência e força para conseguir alcançar meus objetivos.

Em especial aos meus pais Christovam (in memoriam) e Maria, pelo exemplo e por todos os ensinamentos.

As diretoras da escola pesquisada que permitiram que eu realizasse este trabalho.

À professora coordenadora pedagógica e aos professores participantes que colaboraram nas informações obtidas.

À professora Dra. Roberta Stangherlim pela orientação nesta pesquisa.

À professora Dra. Ligia C. A. Vercelli por ter aceitado ser minha coorientadora ajudando-me a realizar esta pesquisa. Eu reconheço o seu esforço e paciência que teve comigo em cada parte desse trabalho. Agradeço por estar presente no momento certo.

Ao Prof. Dr. Júlio Gomes de Almeida por ter aceitado o convite para participar da banca.

À Universidade Nove de Julho por ter proporcionado esse curso de mestrado.

Aos amigos e colegas do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE).

Aos professores do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE).

Às professoras Socorro Bastos, Sueli Fidalgo, Miriam Menossi e Leila Cristina Ciolfi que sempre estão dispostas a ajudar e a esclarecer dúvidas.

À minha amiga há 20 anos, Prof^a. Ma. Regina Caroni, exemplo de força de vontade e determinação.

Aos meus irmãos pela força e exemplo de crescimento.

Aos meus amigos que entenderam a minha ausência.

Aos meus alunos do Ensino Médio.

“[...] um problema deve surgir, que não possa ser solucionado a não ser que pela formação de um novo Conceito.”

(VYGOTSKY, 1989, p. 55)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – As taxas de aprovação, reprovação e abandono.

Quadro 2 – Documentos analisados referentes ao Currículo.

Quadro 3 – Organização do Currículo do Estado de São Paulo.

Quadro 4 – Campos de Estudo da organização de conteúdos.

Quadro 5 – Categorização dos quatro professores de Língua Portuguesa entrevistados e da Professora Coordenadora.

LISTA DE SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

ATP – Assistente Técnico Pedagógico

ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Banco Mundial)

CEI – Coordenadoria de Ensino do Interior

CEL – Centros de Estudos de Línguas

CENP – Coordenadoria de Normas e Técnicas Pedagógicas

COGSP – Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana

DOE – Diário Oficial do Estado

EC – Emenda Constitucional

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENCCEJA- Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ETEC – Escola Técnica Estadual

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FATEC – Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação e Cultura

OCDE (OECD – Organization for Economic Cooperation and Development)

OFA – Ocupante da Função-Atividade

OT – Orientação Técnica

PAR – Plano de Ações Articuladas

PC – Professor Coordenador

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares do Ensino Médio

PCOP – Professor Coordenador de Oficina Pedagógica

PCNP – Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico

PEB II – Professor de Educação Básica II

PISA – Programme for International Student Assessment

PNE – Plano Nacional de Educação

PROUNI – Programa Universidade Para Todos

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RCNEI – Referências Curriculares Nacionais da Educação Infantil

SA – School Accountability

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

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

SEE-SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SE – Secretaria da Educação

SP – São Paulo

UNIBAN – Universidade Bandeirante de São Paulo

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organizations

UNICEF - United Nations Children's Fund

RESUMO

O objeto dessa pesquisa é o Currículo de Língua Portuguesa do Ensino Médio. O objetivo foi analisar os sentidos que os professores desse nível de ensino atribuem a esse material. Partiu-se da hipótese que os docentes do Ensino Médio apresentam dúvidas sobre como trabalhar com os Cadernos de Língua Portuguesa por algumas razões: não participaram dos processos de constituição da Proposta Curricular, as orientações nos espaços de formação em serviço não são suficientes, as informações sobre os conteúdos e a metodologia da proposta curricular não foram devidamente divulgadas aos professores e a resistência em adotar os Cadernos da Língua Portuguesa propostos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo e como primeira etapa metodológica recorre-se à pesquisa bibliográfica e documental, analisando-se os conceitos de currículo e suas concepções (Moreira e Tadeu, 2001); Silva (2004); o Currículo do Estado de São Paulo (2010, 2011) e o Currículo da disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Médio com os Cadernos do Professor e do Aluno, além dos documentos oficiais tais como: Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Na segunda etapa utilizou-se entrevista áudio gravada com roteiro semiestruturado com quatro professores de língua portuguesa que lecionam no ensino médio e com a professora coordenadora desse nível de ensino em uma escola estadual da região Sul 2 localizada na cidade de São Paulo. O procedimento de análise de dados foi realizado com base na análise de conteúdo de Bardin (1994) e Minayo (2009). Os sentidos que os professores atribuem aos Cadernos, após a intervenção realizada pela pesquisadora, são que esses materiais servem de apoio para as competências e habilidades propostas no Currículo do Estado de São Paulo necessitando de reformulações em seu conteúdo para serem utilizados em sala de aula, não sendo um material para ser utilizado de forma engessada, por isso, concluiu-se que a importância da formação em serviço sobre o manuseio dos Cadernos do Professor e do Aluno e a necessidade dos professores e gestores elaborarem o Projeto Político Pedagógico são o primeiro passo para cada Unidade Escolar formar a sua identidade.

Palavras-chave: Currículo do Estado de São Paulo. Ensino Médio. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The object of this research is the Curriculum of Portuguese Language of High School. The aim has been analyzing the meanings that the teachers at this grade level attribute the material. First, we started from the hypotheses that High School teachers have questions about working with the books of Portuguese Language for a few reasons: The teachers do not participated in the processes of capacitance of Curriculum Proposal, the guidelines in the spaces in - service training are not sufficient, the information about the contents and methodology of the proposed curriculum were not properly disclosed to teachers and resistance to take on the books of Portuguese Language proposed by São Paulo Secretary of Education. This is a qualitative research methodology, as a first step refers to the bibliographic and documentary research, analyzing the concepts of curriculum and their conceptions (Moreira & Tadeu, 2001; Gadotti, 2006; Sacristán, 2006; Saviani, 2003; Silva,2004), Curriculum of São Paulo State (2010, 2011), Curriculum of the Portuguese Language of High School with Notebooks Teacher and Student, from official documents such as the National Curricular Parameters of High School (NCPHS), National Curriculum Guidelines of High School (NCGHS) and the Law of Guidelines and Bases of National Education (LGBNE). In addition, In the second stage we used audio taped interview with semi-structured with four teachers who teach Portuguese Language in high school and the teacher coordinator of this level of education in a public school in the Region SUL 2 located in the city of São Paulo. The procedure for data analysis was based on content analysis of Bardin (1994) and Minayo (2009). Finally, the senses that teachers attribute to the Notebooks, after technical orientation, are serving as support for the competencies and skills in the Curriculum proposals of the São Paulo State requiring reformulations in their content for use in the classroom, not being a material to be used to form plastered, so it was concluded that the importance of in-service training on handling the Notebooks Teacher and Student and the need for teachers and managers develop the Political Pedagogical Project is the first step for each School Unit form their identity.

Keywords: Curriculum of São Paulo State. High School. Portuguese Language.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I CURRÍCULO: CONCEPÇÕES E REFORMAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E PAULISTA	43
1.1. Currículo: Contextos Históricos e Concepções	43
1.2. Currículo: Reformas Curriculares nas Políticas Públicas do Brasil e do Estado de São Paulo	57
1.3. Currículo de Língua Portuguesa	74
CAPÍTULO II OS CADERNOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO	77
2.1. O Caderno do Gestor: A Importância do Professor Coordenador na Implementação do Currículo	77
2.2. O Caderno do Professor e do Aluno	83
CAPÍTULO III OS CADERNOS DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES	96
3.1. Escola	96
3.1.1. Categorização dos Sujeitos Entrevistados	98
3.1.2. Análise das Entrevistas	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	126
ANEXO	
ANEXO A - Consentimento Livre e Esclarecido	133
ANEXO B - Entrevistas	135
ANEXO C - Coordenação, Concepção e Autores dos Cadernos.	145
ANEXO D - Concepção e Coordenação Geral dos Cadernos	146
ANEXO E - Carta do Secretário da Educação	147
ANEXO F - Caderno do Professor	148
ANEXO G - Sumário	149
ANEXO H - Ficha do Caderno	150

INTRODUÇÃO

“A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.”

(Paulo Freire, 1996, p. 17)

A motivação para realizar a presente pesquisa surgiu de inquietações vivenciadas no decorrer da minha trajetória profissional, uma vez que o conhecimento adquirido como Bacharel em Tradução e Licenciada Plena em Língua Portuguesa e Língua Inglesa fez com que eu questionasse as práticas educacionais e o papel da gestão para com os professores iniciantes.

Minha experiência na Educação iniciou-se em 1986 como monitora em uma escola particular. Nessa época meu trabalho consistia em auxiliar os professores em sala de aula, pois como era curso vestibular, havia em torno de 150 alunos. Em 1994, ingressei na rede estadual como professora substituta das disciplinas Língua Inglesa e Língua Portuguesa em uma escola da rede estadual na região Sul da cidade de São Paulo.

Em 2003, realizei o curso de Formação para Professores Alfabetizadores (Letra e Vida) que me ajudou a entender tanto o processo de alfabetização quanto o processo de aquisição da língua materna observando os alunos que ainda não estavam alfabetizados no ensino fundamental do ciclo II, Ensino Médio e EJA.

Em 2006, com a necessidade de adquirir novos conhecimentos matriculei-me no curso de Formação Complementar em Pedagogia Plena para poder refletir sobre a minha prática pedagógica e ampliar meu leque de possibilidades profissionais concluído no início de 2007.

No ano de 2007, ingressei no cargo de Professora de Educação Básica II na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo por meio de concurso público. Neste mesmo ano convidaram-me para trabalhar na Diretoria de Ensino Centro – Oeste na mesma cidade como Assistente Técnico Pedagógico (ATP) de Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

A minha função como ATP era fazer Orientações Técnicas na Diretoria de Ensino referente a todos os programas que havia na rede, oferecendo suporte ao gestor escolar, professores e comunidade, o que me levou a ficar fora da sala de aula.

Em 2008, a nomenclatura Assistente Técnico Pedagógico (ATP) mudou para Professor Coordenador de Oficina Pedagógica (PCOP). No período de 18 a 22 de agosto participei do Encontro de Professores Coordenadores da Oficina Pedagógica (PCOP) sobre a implementação do Currículo do Estado de São Paulo. Este encontro objetivou uma orientação técnica a fim de divulgar a Proposta Curricular do Estado de São Paulo e contou com a presença de todos os envolvidos em sua elaboração: Maria Helena Guimarães Castro, Secretária da Educação do Estado de São Paulo; Maria Inês Fini, Coordenadora Geral da Proposta Curricular; e os professores autores dos Cadernos do Professor.

Em 2009, participei de uma Orientação Técnica (OT), em que foi apresentado o Caderno do Gestor (Gestão do Currículo na Escola) na Diretoria de Ensino Centro-Oeste de São Paulo. No mesmo ano, transferi-me para a Diretoria de Ensino da região Sul 2. Nesta Diretoria fui mediadora da “Rede Aprende com a Rede” de Língua Inglesa um canal de capacitação de professores por meio de videoconferências e videoaulas pertencente ao “Programa São Paulo Faz Escola”¹. Neste curso, os professores assistem as videoaulas com temas gerais, por exemplo, como usar o dicionário de língua inglesa em sala de aula. Após assistirem fazem a atividade com alunos e retornam aos mediadores apontando como foi a experiência. No final, os professores têm trabalhos a serem realizados como avaliação. Todas as videoaulas produzidas no âmbito do programa encontram-se no site da REDEFOR², são 509 vídeos do acervo do programa desde 2008, a apresentação dos cadernos das videoaulas do curso “A Rede Aprende com a Rede” e o roteiro para discussão em HTPC³. Essa experiência permitiu que eu recebesse o convite para apresentar o Currículo do Estado de São Paulo na Faculdade Fernão Dias no curso de Pedagogia localizada em Osasco.

Ainda em 2009, o Caderno do Aluno, com exercícios e atividades complementares para apoiar o Caderno do Professor, foi implementado para facilitar o acesso às características

¹ “Programa São Paulo Faz Escola” implantado pela SEE/SP, em 2008, em todas as escolas da rede pública estadual. Seu objetivo era de enfrentar o baixo desempenho escolar dos alunos medido pelas avaliações externas de rendimento e a rotatividade de professores. Em 2010, tornou-se o Currículo do Estado de São Paulo, que entregava o mesmo material aos alunos e seguia o mesmo plano de aula, para auxiliar na melhoria da qualidade de ensino da rede pública colocando os alunos no mesmo nível de aprendizado.

² para maiores informações sobre os materiais acessar o site: WWW.escoladeformação.sp.gov.br

³ Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC): destina-se a reuniões e outras atividades pedagógicas e de estudo, de caráter coletivo, organizadas pelo estabelecimento de ensino, bem como para atendimento a pais e alunos – caput do artigo 13 da Lei Complementar nº 836/97.

dos gêneros textuais a serem trabalhados concomitantemente ao Caderno do Professor. Nessa época, voltei a lecionar e percebi que muitos professores pediam auxílio aos professores coordenadores em como aplicar esses cadernos com os alunos. A partir disso, minha intervenção iniciou-se em Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo⁴ (ATPC), orientando os professores de todas as disciplinas de como usar os cadernos do professor e do aluno. A Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo é dividida conforme a jornada do professor que varia de 2 a 3 aulas de 50 minutos cada. Todos os anos sou convocada pela professora coordenadora a fazer reuniões com professores iniciantes ou não efetivos sobre o manuseio dos cadernos. Observei que os professores coordenadores não utilizavam os cadernos, pois não ministram aulas e, não haviam sido orientados sobre como usá-los.

As Orientações Técnicas oferecidas na Diretoria de Ensino foram sobre Situação Didática, ou seja, os cadernos do aluno são divididos por Situação de Aprendizagem e os cadernos do professor tem o passo a passo de como aplicar essa situação como: o tempo previsto, conteúdo e temas, as estratégias de ensino, os recursos necessários, as habilidades e competências que serão trabalhadas. Esse fato causou-me muita inquietação, pois recebia orientação técnica sobre cada capítulo e não como utilizar os cadernos. No capítulo II desta dissertação descrevo os cadernos do professor e do aluno.

Em 2010, ingressei no curso de especialização Lato Sensu – Programa de Formação Continuada de Professores de Inglês da rede pública estadual e municipal oferecido pela Associação Cultura Inglesa/São Paulo com a Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP, com duas etapas: na primeira ocorreu o aprimoramento linguístico em uma das sedes da Cultura Inglesa; na segunda os docentes desenvolveram aulas na perspectiva de reflexão crítica e aperfeiçoamento profissional das práticas pedagógicas. Minha monografia como trabalho final do curso de especialização teve o título: *Percepções de uma professora coordenadora sobre os cadernos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo*, na qual descrevo o papel do professor coordenador da escola pública sobre os cadernos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com foco na disciplina de Língua Inglesa.

Em 2011, representei a escola no encontro com o Secretário da Educação Herman Voorwald em que se discutiu a Proposta dos Professores da rede pública estadual do Polo 3 (Sul 1, Sul 2, Sul 3 e Centro-Sul). Na ocasião, os professores apresentaram a necessidade de reformulações nos Cadernos do Professor e do Aluno. A mudança nos cadernos ocorreu no

⁴ Em 2012 a denominação HTPC muda para Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) conforme Resolução SE 8 de 19/1/2012.

ano de 2013. A capa e alguns textos mudaram de “Situação de Aprendizagem”. O apoio pedagógico foram as intervenções que realizei em ATPC com a professora coordenadora do Ensino Fundamental II sobre o manuseio dos cadernos, o conceito de competências e habilidades e a importância em se preparar o projeto político pedagógico.

A escolha por analisar os cadernos de Língua Portuguesa encontra-se no fato da pesquisadora ser professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa na Educação Básica (ciclo II do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos - EJA). Como já havia estudado os cadernos de Língua Inglesa na pós - graduação Lato – Sensu, desta vez senti a necessidade de pesquisar os cadernos de Língua Portuguesa buscando dar voz aos professores.

Levantamento de estudos que versam sobre os cadernos da SEE/SP

O levantamento de pesquisas feitas anteriormente por pesquisadores que se interessam pelo mesmo tema pressupõe que o conhecimento é uma prática social, portanto, reflexiva. Partindo desse pressuposto, realizou-se um levantamento dos trabalhos existentes sobre a temática: Cadernos de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo no banco de teses e dissertações no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Utilizou - se as seguintes palavras-chave: Cadernos de Língua Portuguesa do Ensino Médio do Estado de São Paulo; Proposta Curricular do Estado de São Paulo; Currículo do Estado de São Paulo; Programa São Paulo Faz Escola.

Nessa busca, foram encontrados os seguintes trabalhos, conforme as palavras-chave: Cadernos de Língua Portuguesa do ensino médio da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (02); Proposta Curricular do Estado de São Paulo (25); Currículo do Estado de São Paulo (838); “São Paulo Faz Escola” (882): Para leitura e análise foram selecionados os resumos das dissertações e teses defendidas no período de 2008 a 2012, aliadas ao critério de que o objeto de pesquisa fosse mais próximo do que se pretende neste trabalho desde sua implementação.

Apontam-se, primeiramente, as pesquisas de mestrado. São elas: Valéria Andrade Silva (2010, Uninove): “A apropriação da proposta curricular do programa “São Paulo Faz Escola” pelos professores de Língua Portuguesa”; Catarina André Hand (2010, Universidade de Sorocaba): “Proposta Curricular do Estado de São Paulo – Algumas Implicações no trabalho docente”; Solange Izidoro (2010, PUC-SP): “O ensino de Língua Portuguesa: um olhar sobre a leitura”; Arlete Alves dos Anjos (2011, PUC-SP): “Sentidos e Significados de

professores de diferentes áreas sobre a Proposta Curricular e os cadernos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo”; Miraci Aparecida Silva (2011, Universidade de Taubaté): “O ensino da produção escrita de acordo com PCNEM de Língua Portuguesa e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo”; Fabiana Olivieri Catanzaro (2012, USP): “O programa São Paulo Faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de Ensino Médio”; Ana Paula Giavara (2012, UNESP): “Entre o discurso e a prática: a implementação do currículo para o ensino médio do programa educacional São Paulo Faz Escola”; Rosana Cardoso (2012, UniFran) “Interacionismo sociodiscursivo – uma análise dos PCN e da Proposta Curricular do Estado de São Paulo de Língua Portuguesa”.

Os trabalhos selecionados em nível de doutorado foram os seguintes: Edson Reinaldo Facco (2011, Mackenzie) “O ensino da Língua Portuguesa no ensino médio após PCNEM 2011: propostas e práticas”; Sandra de Castro Pereira (2011, USP) “A Proposta Curricular do Estado de São Paulo e a sala de aula como espaço de transformação social”; Raquel de Carvalho Ruiz Abrahão (2011, PUC-SP) “A nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) vivências nas escolas públicas paulista: desafios para a ação gestora”. Gisleni Bertoni de Almeida (2012, USP) “Representações docentes no Ensino Médio: leitura, escrita e aprendizagem por competências no currículo do Estado de São Paulo”.

A seguir, descrevo as dissertações e teses encontradas e seu conteúdo para a escolha das que se aproximam do objeto de estudo dessa pesquisa.

Quanto às sínteses dos trabalhos em nível de mestrado, têm-se:

Andrade (2010) na sua pesquisa intitulada “A apropriação da Proposta Curricular do Programa São Paulo Faz Escola pelos professores de Língua Portuguesa” tem como objetivo apreender qual a compreensão dos professores acerca dos princípios e fundamentos norteadores da Proposta Curricular e identificar mudanças na sua prática pedagógica. A pesquisa de campo se deu em uma unidade escolar da capital paulista em nível de ensino fundamental. As entrevistas foram semiestruturadas com cinco professores da disciplina de Língua Portuguesa e o coordenador pedagógico. A autora utiliza Sacristán (2000) no percurso teórico – metodológico da pesquisa e no processo de desenvolvimento do currículo por considerar as dimensões política, social, econômica, cultural e administrativa da elaboração do currículo prescrito. A autora conclui que a cultura escolar muda lentamente com a apropriação das propostas que chegam às escolas e isso implica na recontextualização e resignificação destas para compreender o sentido final produzido pelo currículo prescrito do

programa “São Paulo faz Escola”. Observar como o currículo vai sendo mediado pelos professores e concretizado no cotidiano na prática docente como currículo em ação.

A pesquisa de Hand (2010) intitulada “Proposta Curricular do Estado de São Paulo – algumas implicações no trabalho docente” investiga o processo de implementação do Currículo do Estado de São Paulo (2008 – 2009) envolvendo os sentidos que 10 professores de uma mesma unidade escolar atribuem à educação e ao seu próprio trabalho. A autora, em seu trabalho, investiga se os professores percebem-se como coautores dos cadernos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para aplicação em sala de aula. A pesquisa conclui que os professores estão executando uma política que não foi por eles pensada.

A pesquisa encontrada foi a de Izidoro (2010) intitulada “O ensino de Língua Portuguesa: um olhar sobre a leitura” com o objetivo de analisar os Cadernos do Professor da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio, enfocando a proporção de atividades de leitura em relação às de gramática e a reflexão sobre a proposta de prática de leitura orientada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) nos Cadernos do professor repensando o ensino e a prática. A autora conclui que os Cadernos do Professor de Língua Portuguesa da SEE/SP trazem novidades com relação às atividades que contemplam a leitura comparada com os livros didáticos utilizados nas escolas e que toda a mudança implica num processo de aprendizagem e domínio da leitura por parte dos alunos. O professor teria que passar por este processo sendo amparado pelas entidades governamentais no que diz respeito às suas necessidades básicas em termos financeiros e dispêndio de tempo.

O trabalho de Anjos (2011) “Sentidos e Significados de professores de diferentes áreas sobre a Proposta Curricular e os cadernos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo” investiga os sentidos e significados de professores das disciplinas de Línguas, História e Matemática. A pesquisa revelou que as professoras renormalizam as orientações metodológicas prescritas nos Cadernos do Professor e do Aluno, apoiando-se em seus saberes locais e sua experiência profissional. A autora conclui que os sentidos-e-significados dos professores sobre a Proposta e os Cadernos são construídos e reconstruídos a partir da relação dialética que se estabelece entre o que é prescrito e as suas próprias práticas pedagógicas. A metodologia utilizada na pesquisa foi a interpretativista⁵.

⁵ Na pesquisa interpretativista o pesquisador é sempre o sujeito, envolve uma observação participante intensa e longa, seguida de cuidadosas reflexões (Erickson 1986).

Silva (2011) aborda em sua pesquisa o ensino de produção de textos escritos proposto pelos estudos atuais da Linguística Aplicada e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998). A problematização da pesquisa decorre de os professores terem dúvidas sobre o desenvolvimento da proposta curricular e do Caderno do Professor. O objetivo geral da pesquisa está em analisar a Proposta Curricular do Estado de São Paulo no que se refere à produção de textos escrito e à luz de pressupostos teóricos assumidos pelos documentos oficiais de ensino. A metodologia utilizada desenvolveu-se por meio de levantamento bibliográfico sobre o ensino de produção escrita de gêneros discursivos na escola e conceitos associados ao assunto e por meio de análise qualitativa das propostas de produção escrita do Caderno do Professor. A autora conclui que o “Caderno do Professor” não encaminha as atividades na forma de um projeto didático que permita a apropriação das principais características do gênero focado e posterior produção pelo aluno. As atividades são superficiais havendo uma confusão conceitual entre gêneros discursivos e tipologia textual e que essas propostas ainda não orientam o professor para o trabalho com produção textual que se espera a partir dos PCN e dos estudos em Linguística Aplicada.

A pesquisa de Catanzaro (2012) aborda o “Programa São Paulo Faz Escola” que se tornou o Currículo do Estado de São Paulo, em 2010, relacionando-o com outras ações e políticas a ele articuladas implantadas no Estado de São Paulo, tais como sistema de avaliação, metas de resultado por escola e bonificação. A pesquisa tem questões discutidas relacionando-as às finalidades do programa, sua configuração, seu processo de realização e a participação e dos professores. Analisa a autonomia escolar e de sua equipe no âmbito do sistema de políticas a ele articuladas e como fonte utilizou documentos oficiais da Secretaria da Educação e os cadernos do professor e do gestor. A metodologia utilizada seguiu os moldes etnográficos. A autora conclui que o “Programa São Paulo Faz Escola” é um programa insuficiente para o enfrentamento das dificuldades das escolas em sua incumbência de melhorar o ensino e que é preciso que outras bases sejam projetadas sob a responsabilidade do Estado para que a meta de melhoria da qualidade do ensino seja construída de acordo com as necessidades verificadas em cada uma das escolas.

A pesquisa realizada por Giavara (2012) com o título “Entre o discurso e a prática: a implementação do currículo para o ensino médio do Programa São Paulo Faz Escola”, desenvolvida na UNESP de Marília, verificou como e em que medida as orientações curriculares foram postas em prática e como os professores de História do Ensino Médio da região de Assis e os gestores foram subsidiados para trabalhar com o currículo. A autora

conclui que mesmo tendo um currículo unificado para a rede paulista, cada escola estabelece um modo particular de implementar os programas devido à singularidade dos agentes educacionais.

Cardoso (2012) em sua pesquisa intitulada “Interacionismo sociodiscursivo – uma análise dos PCN e da Proposta Curricular do Estado de São Paulo de Língua Portuguesa” aborda a linguagem à luz de Mikhail M. Bakhtin que defende a ideia de que a linguagem é dialógica, ou seja, há sempre a presença do outro. O objetivo da autora foi o de realizar uma revisão bibliográfica dos documentos pertencentes à esfera educacional, especialmente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) de Língua Portuguesa do segundo ciclo do ensino fundamental e a proposta curricular de Língua Portuguesa do estado de São Paulo lançada em 2008. A metodologia consistiu numa análise qualitativa das propostas pedagógicas dos PCN de Língua Portuguesa do segundo ciclo do ensino fundamental e da proposta curricular de Língua Portuguesa do estado de São Paulo. A autora conclui que os Cadernos do Professor de Língua Portuguesa da SEE/SP trazem novidades com relação às atividades que contemplam a leitura comparada com os livros didáticos utilizados nas escolas e que toda a mudança implica num processo de aprendizagem e domínio da leitura por parte dos alunos. O professor teria que passar por este processo sendo amparado pelas entidades governamentais no que diz respeito às suas necessidades básicas em termos financeiros e dispêndio de tempo.

A seguir, descrevem-se as pesquisas encontradas em nível de doutorado:

Facco (2011) em sua pesquisa intitulada: “O ensino da Língua Portuguesa no ensino médio após PCNEM 2011: propostas e críticas” investiga as propostas dos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio que foram aplicadas na escola pública do Estado de São Paulo e os Cadernos da Secretaria da Educação que tem como objetivo desenvolver atividades que atendam a esses parâmetros. O autor contextualiza os PCN, aborda os pressupostos teóricos, pautados em Bakhtin e após analisar os PCNEM e os Cadernos da SEE/SP propõe adequações necessárias. Conclui que os Cadernos podem ser considerados norteadores de um processo de transformação do ensino, mas tendo necessidade de ajustes em muitas atividades.

Pereira (2011) em sua pesquisa: “A Proposta Curricular do Estado de São Paulo e a sala de aula como espaço de transformação social” aborda a Proposta Curricular do Estado de São Paulo e a sua implementação, em 2008, tornando-se Currículo Oficial em 2010. A autora relata que a implementação do Currículo padroniza a forma de pensar dos alunos e o trabalho dos professores. Conclui que as políticas públicas foram elaboradas com o objetivo de

melhorar a qualidade de ensino, mas não é isso que acontece, pois acabam desestimulando os alunos e os professores impedindo uma melhora.

Abrahão (2011) em seu trabalho: “A nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) vivências nas escolas públicas paulista: desafios para a ação gestora” analisa a implementação da proposta curricular do Estado de São Paulo e o desafio para a ação gestora na escola pública do ensino médio. A autora utilizou abordagem qualitativa e adotou como metodologia a pesquisa de campo, documental, bibliográfica e entrevistas fechadas e abertas junto aos professores e gestores. Em sua pesquisa, a autora conclui que o Novo Currículo da SEE/SP não teve suas ações concretizadas com a qualidade esperada e, apesar do discurso da gestão democrática estar explícito no discurso oficial pela distância da realidade pedagógica e o proposto pelo Novo Currículo, como também por informações equivocadas dadas pelos professores e gestores à SEE/SP quando são aplicados questionários nas escolas públicas para obter o retorno de como a implementação da Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo tem acontecido.

Almeida (2012) em seu trabalho: “Representações Docentes no Ensino Médio: leitura, escrita e aprendizagem por competências no Currículo do Estado de São Paulo” realiza um estudo de caso com 12 professores de diferentes áreas de uma escola estadual da Grande São Paulo cujo objetivo é apreender as representações docentes sobre as concepções básicas do Currículo proposto pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 2009. A autora aborda na pesquisa dois eixos de abordagem: a leitura e a escrita no Ensino Médio que podem ser compreendidas como recurso para o acesso ao saber escolar, ao mercado de trabalho, a compreensão sobre o mundo e a ação sobre o mundo. A aprendizagem por competências aparece sob a forma de representações dicotômicas, segregando conteúdos e competências, ora como representação sincrética ou como representação analítica. A autora conclui que a presença do novo altera posturas, desencadeando reações de adesão ou resistências em diferentes modos de representar os princípios propostos pela SEE/SP.

Após a leitura das dissertações e teses, pode-se observar que cada pesquisa trata de um tema que poderá ser abordado neste trabalho. A dissertação de Andrade (2010) tem por objetivo apreender qual a compreensão dos professores sobre os princípios e fundamentos da Proposta Curricular do Estado de São Paulo pelos professores de Língua Portuguesa em nível de ensino fundamental. Essa análise por ser de ensino fundamental torna-se um trabalho comparativo com esta pesquisa que busca analisar os cadernos de Língua Portuguesa sob a ótica dos professores de nível médio; Catanzaro (2012) relata a autonomia escolar e sua

equipe de uma escola do Ensino Médio e descreve o Currículo do Estado de São Paulo. Essa dissertação aborda a autonomia escolar, a qual faz parte desta pesquisa; e a de Almeida (2012) que pesquisa as representações docentes e a aprendizagem por competências. As dissertações relatadas anteriormente, cada uma com a sua especificidade será abordada ao longo desta pesquisa.

Objeto da pesquisa

Os Cadernos do Currículo de Língua Portuguesa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo sob a ótica dos professores do Ensino Médio.

Delimitando o problema de pesquisa

- 1) O que os professores de Língua Portuguesa têm a dizer sobre os Cadernos do Professor e do Aluno, propostos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo?
- 2) Quais são as dúvidas dos professores quanto ao uso dos Cadernos de Língua Portuguesa?
- 3) As orientações oferecidas ao professor supre as necessidades desses profissionais para a utilização dos Cadernos de Língua Portuguesa?
- 4) Quais são as modificações que esses profissionais sugerem nos cadernos de Língua Portuguesa?

Objetivo Geral

Analisar os sentidos que os professores do Ensino Médio atribuem aos Cadernos de Língua Portuguesa do Professor e do Aluno, propostos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Objetivos específicos

- Verificar como os professores trabalham os Cadernos de Língua Portuguesa.
- Identificar as dúvidas e dificuldades encontradas pelos professores para trabalhar com os Cadernos de Língua Portuguesa.
- Verificar se os Cadernos de Língua Portuguesa auxiliam o professor em sua prática pedagógica.

Hipótese

Os professores do Ensino Médio apresentam dúvidas sobre como trabalhar com os Cadernos de Língua Portuguesa propostos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo por algumas razões:

- 1) A não participação nos processos de elaboração da referida proposta curricular;
- 2) As orientações nos espaços de formação em serviço não são suficientes;
- 3) As informações sobre os conteúdos e a metodologia da proposta curricular não foram devidamente divulgadas aos professores;
- 4) Há resistência em adotar os Cadernos de Língua Portuguesa propostos pela Secretaria da Educação?

Justificativa

Segundo Gadotti (2006 p. 311) a era da educação pós-moderna começa por volta dos anos 50 e ganha impulso na década de 70. Esse período se caracteriza pela invasão da tecnologia eletrônica, da automação e da informação, meios pelos quais se adquirem novos valores e padrões, o que pode causar certa perda de identidade nos indivíduos. Nesse sentido, uma educação pós-moderna leva em conta a diversidade cultural, portanto, para o autor é uma educação multicultural. No mundo há um grande debate a respeito da teoria da educação e o tema é denominado de educação pós – moderna e multicultural representando um movimento histórico-social carregado de ambiguidades. Nessa reflexão, Gadotti revela que esse tema é polêmico, a sociedade do século XXI é caracterizada pelo uso intensivo do conhecimento adquirido para o trabalho, para a convivência e para exercer a cidadania visando à equidade ou respeitando às diferenças. Essa sociedade, produto da revolução tecnológica, gera um tipo de exclusão ou desigualdade ligado ao uso das tecnologias de comunicação.

Nesse contexto, as escolas públicas do Estado de São Paulo com um contingente da classe mais pobre da sociedade, a qualidade da educação recebida⁶, a qualidade do convívio, dos conhecimentos e das competências constituídas na vida escolar, serão determinantes para a inclusão do indivíduo na sociedade para que ele tome parte em processos de crítica e renovação.

Gadotti continua sua reflexão mais aprofundada sobre o papel do conhecimento na sociedade em rede e descreve que, como previa Herbert McLuhan, na década 1960, o planeta tornou-se nossa sala de aula e o nosso endereço:

⁶ Conforme dados oficiais de 2013, o total de escolas de nível médio no Estado de São Paulo é de 5.923 e o contingente de professores efetivos e não efetivos é de 233.192. Acesso em 16/10/2013-21h08. www.drhu.edunet.sp.gov.br.

A sociedade do conhecimento é uma sociedade de múltiplas oportunidades de aprendizagem. As consequências para a escola, para o professor e para a educação em geral são enormes: ensinar a pensar; saber comunicar-se; saber pesquisar; ter raciocínio lógico; fazer sínteses e elaborações teóricas; saber organizar o seu próprio trabalho; ter disciplina para o trabalho; ser independente e autônomo; saber articular o conhecimento com a prática; ser aprendiz autônomo à distância.

Nesse contexto, o professor é muito mais um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito de sua própria formação. O aluno precisa construir e reconstruir conhecimento a partir do que faz. Para isso, o professor precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos. Ele deixará de ser um lecionador para ser um organizador do conhecimento e aprendizagem. (GADOTTI, 2005, p.44).

A capacidade de aprender terá que ser trabalhada, não somente no aluno, mas nos gestores da aprendizagem: o diretor, o professor e o coordenador pedagógico e na significação dos conhecimentos sobre sua prática.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com o propósito de contemplar as necessidades de se estabelecer referenciais comuns que, deflui de exclusiva disposição legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, em seu artigo 3º, subsidia as equipes escolares com diretrizes e orientações curriculares que possam garantir ao aluno acesso aos conteúdos básicos, saberes e competências essenciais a cada nível de ensino e de cada segmento oferecido uniformemente em toda rede estadual paulista.

Romão (2003, p. 132) faz uma crítica a esse respeito:

[...] Trata-se do respeito à diversidade cultural, da não indiferença aos processos específicos de produção social da cultura, nos diversos setores das atividades humanas. [...] parece que não há problema no fato de a maioria dos sistemas educacionais comporem seus currículos uniculturalmente, ou seja, com apenas uma representação das determinações naturais e sociais – geralmente – hegemônica -, como se fosse a única, a natural.

Em minhas observações realizadas na escola pesquisada há um consenso de que cada sala de aula tem um contexto. Realiza-se nos primeiros dias de aula do primeiro semestre e no início do segundo semestre uma “Avaliação Diagnóstica” para saber o grau de dificuldade, por exemplo, em Língua Portuguesa como: Problemas com ortografia, acentuação, concordância, coerência e coesão são diagnosticados. A partir dessa constatação realiza-se o plano de ensino e aula articulado aos cadernos da SEE/SP. Neste ano de 2013, a Secretaria da Educação realizou a “Avaliação da Aprendizagem em Processo” e, com o resultado há a

“Parada Pedagógica”, na qual, todos os envolvidos no processo ensino-aprendizado, menos os alunos que não tem aula nesse dia, param para apresentar os resultados dessa avaliação.

A “Avaliação Diagnóstica” que a Secretaria da Educação denomina de “Avaliação da Aprendizagem em Processo” é padronizada para todas as salas com o conteúdo dos cadernos do aluno.

Conforme Stenhouse (1984, p.195):

O currículo é um meio para estudar os problemas e os efeitos da realização de qualquer linha definida de ensino [...]. A qualidade única de cada classe supõe que toda proposta – inclusive no plano escolar – precisa ser submetida à prova, verificada e adaptada por cada professor em sua própria sala de aula. O ideal é que a especificação do currículo inspire a pesquisa e um programa de desenvolvimento pessoal por parte do professor, mediante o qual ele aumente progressivamente a compreensão de seu próprio trabalho e aperfeiçoe assim o seu próprio ensino. (IN CONTRERAS, 2012, p. 133)

Diante da citação entende-se que o professor, a partir da avaliação do conteúdo possa fazer adaptações para cada sala de aula transformando-o segundo as suas necessidades. A minha intervenção em ATPC baseia-se em ajudar os professores a refletir sobre o uso dos cadernos em sala de aula e a importância de adaptar o conteúdo do currículo conforme a necessidade de cada sala após a avaliação diagnóstica, pois os professores, segundo Giroux (IN CONTRERAS, 2012, p. 172):

[...] podem não ser conscientes da natureza de sua alienação, ou podem não reconhecer o problema como tal [...]. Esta é precisamente a ideia da teoria crítica: ajudar os professores a desenvolver uma apreciação crítica da situação na qual se encontram.

A Proposta Curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo foi implementada em 2008 e propõe um currículo unificado para a melhoria da qualidade de ensino na Educação Básica.

A formulação desta Proposta Curricular surgiu a partir do momento em que se fazia necessário oferecer a todos os professores da rede pública de ensino do Estado de São Paulo um conteúdo uniforme, ou seja, o conteúdo trabalhado já estaria pronto e seria seguido pelos professores em qualquer escola da rede pública.

Tal Proposta Curricular do Estado de São Paulo encontra amparo legal na Resolução SE 76 de 7/11/2008 (Caderno do Gestor, 2009, v.1, p.5) e, está embasada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais

(1998). Estes documentos são organizados por disciplinas que servem como diretrizes elaboradas pelo Governo Federal a fim de orientar a educação no Brasil. Além da rede pública, as escolas da rede privada de ensino também adotam os parâmetros, porém sem caráter obrigatório. Os parâmetros são conhecidos também como Referenciais Curriculares Nacionais (RCN).

Em 2008, o “Programa São Paulo Faz Escola” marcado pela distribuição do Jornal do Aluno e da Revista do Professor redirecionado para aluno e professor respectivamente, evidenciou que a Secretaria da Educação estava disposta a melhorar o processo ensino-aprendizagem nas escolas, pois os resultados das avaliações externas pediam isso.

Catanzaro (2012, p. 71) em sua pesquisa aborda que, a equipe de professor coordenada por Maria Inês Fini, foi responsável pela organização didática e a concepção do desenvolvimento da aprendizagem nos Cadernos do Professor e do Aluno. Outros profissionais de universidades foram convidados a elaborar o conteúdo para cada área de conhecimento. A pesquisadora entrevistou um dos professores responsáveis pela concepção do material que declarou razões para a realização desse currículo único para todas as escolas. Uma razão é que o professor não tem tempo suficiente para preparar suas aulas por acumular cargos devido à baixa remuneração e a segunda razão é a falta de competência didática, atribuindo à baixa qualidade de formação do professor ao baixo rendimento escolar do aluno.

Catanzaro (2012, p.71) conclui em sua pesquisa que, a partir das declarações do entrevistado, nem mesmo o livro didático seria necessário aos bons professores que levou - a questionar sobre a necessidade e utilidade do livro didático e que o mal resultado dos alunos nos exames da Educação Básica concentra-se no professor e na sua formação.

Talvez essa seja a razão do Estado fornecer os cadernos. Em função da má formação, os professores sentem dificuldade em elaborar atividades que possam provocar nos alunos um questionamento crítico a respeito de uma determinada situação. Mas será que o caderno supre essa necessidade? E se o professor não tiver o domínio técnico para desenvolver o conteúdo? Visto sob essa ótica, a intervenção na ATPC faz-se necessária.

Giroux (In Contreras 2012, p. 174-175) baseando-se nas ideias de Gramsci foi quem melhor desenvolveu a ideia dos professores “intelectuais transformadores” capazes de pensar e agir criticamente baseando-se nas ideias de Gramsci. Giroux propõe a função dos professores como ocupados em uma prática intelectual crítica relacionada com os problemas e experiências da vida diária. Para o autor, os professores têm por obrigação utilizar o

conhecimento crítico com o objetivo de construir um ensino dirigido à formação de cidadãos críticos e ativos (autoridade emancipadora). As escolas como esferas públicas e democráticas transformam-se em lugares onde os alunos aprendem e lutam coletivamente por condições que tornam possível a liberdade individual e a capacitação para a atuação social.

Faz-se entender que na visão de Gramsci e Giroux o professor deveria atuar como “intelectual transformador” e não como um simples “transmissor de conteúdo”. Para Giroux, o professor deve exercer um papel ativo, organizando - se junto com os pais e mães com o objetivo de excluir do poder instituições e grupos políticos e econômicos que exercem influências prejudiciais sobre o currículo e a política escolar.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo faz orientações sobre a “situação didática” de cada caderno, mas poderia estimular os professores com cursos de formação pré-serviço e em serviço, tanto no manuseio dos cadernos como em aulas de didática, para que os professores saibam da realidade da escola que irão atuar e, também como proceder para a sua evolução intelectual. Assim eles terão a possibilidade de dialogar coletivamente para a construção desse material.

O Currículo oficial proposto é uma ação política que tem a intenção de “homogeneizar” o ensino. Conforme Romão (2003, p.126) que discorre sobre o verdadeiro fosso que, institucionalizado pelo Estado, cavou-se entre a cultura e a educação. O conceito antropológico de cultura, abordado pelo autor, é de erudição, “ou seja, manifestações superiores do espírito humano, como as ciências, as artes, a literatura”. Em relação à cultura de um povo fala-se sobre as produções literárias, artísticas e também as manifestações religiosas não incluindo as formas de organização social para a produção e reprodução da “vida imediata”.

O autor aborda esse conceito para relacioná-lo com a educação, no qual sintetiza cultura como “humanização do mundo”, isto é, toda a ação humana que confere um novo significado ao que originalmente as coisas e os processos tinham com o seu estado natural e, com um exemplo utiliza um galho de árvore, dentro de um contexto, para tirar uma fruta da árvore transformou-se em um coletor de alimentos. O que era natural “galho” virou um “coletor de alimentos” ganhando assim um novo significado e objetivo nas mãos do ser humano e, assim, utiliza como conceito “humanização da natureza”.

Romão (2003, p. 128) desenvolve seu pensamento e, classifica cultura, numa perspectiva antropológica com três ordens de consideração: A primeira considera que a

cultura é mais um processo. A segunda, que todos os povos têm cultura. A terceira consideração é de que todas as formações sociais constituem cultura com três “processos de intervenção no Cosmos”: a) Processo Cultural Produtivo; b) Processo Cultural Associativo e c) Processo Cultural Simbólico.

O Processo Cultural Produtivo, que alguns antropólogos como Darcy Ribeiro (1978) chamam de “Sistema Adaptativo”, é constituído pelas formas, meio e instrumentos de produção da existência material.

O Processo Cultural Associativo constitui-se do conjunto de normas específicas de convivência humana e refere-se ao direito e a burocracia de cada sociedade, ou seja, o “aparelho de fiscalização e aplicação” dessas normas.

O Processo Cultural Simbólico é um sistema de representação, no qual homens e mulheres representam a natureza, a si mesmos, as suas relações com a natureza e outros seres humanos. Esse processo é constituído pela ciência, pela arte, pela religião e por todas as formas de captação, interpretação e expressão do mundo. Segundo Romão (2003) a afetividade, denominada “realidade libidinal” constitui, para o autor outro processo. Ela é tão fundamental à sobrevivência da espécie quanto os elementos dos demais processos, pois o seu desequilíbrio pode levar à autoeliminação. A racionalidade freudiana, citado pelo autor, descreve que a libido manifesta-se como busca individualizada trágica da felicidade pessoal.

Romão (2003, p. 130) acrescenta que os processos simbólicos são mais lentos que os processos produtivo e associativo. Comenta que as pessoas, os grupos e as formações sociais abrem mão das formas concretas de vida do que de seus valores, princípios, convicções científicas e religiosas, formas de expressão, etc. Utiliza “disritmia histórica” para relatar que as pessoas mudam seu modo de agir e ser, mas continuam apegados aos elementos do sistema simbólico.

Segundo o autor, caberia outra reflexão sobre as implicações desses processos culturais.

[...] em nossas sociedades burguesas a ideia de que as pessoas “vivem de acordo com o que constroem e representam em seu sistema simbólico” Ou dizendo de um modo mais simples, “as pessoas vivem de acordo com o que pensam”. Nesta posição, o Processo Cultural Simbólico seria determinante. Na posição diametralmente oposta, posicionam-se os materialistas dialéticos para afirmar que as pessoas e as sociedades pensam de acordo com as condições de vida que têm. O perigo da primeira hipótese é que, com base

nela, pode-se debitar a responsabilidade do “viver mal” aos oprimidos e oprimidas por conta de suas “más ideias”. (ROMÃO, 2003, p.130)

Romão salienta que a escola trabalha a educação formal no Processo Cultural Simbólico, mesmo que trate dos processos produtivos e associativos das relações humanas nas formações sociais específicas. A escola aborda os processos do ponto de vista das representações e conclui:

Talvez esteja aí uma das explicações para a lentidão das transformações nas instituições da educação formal, já que, como vimos, o Processo Cultural Simbólico é mais lento que os Processos Culturais Produtivos e Associativos. Tendo sido criada como agência que deveria encarregar-se da organização da reflexão sobre os processos naturais e sociais, a escola acabou por se tornar na instituição que instrumentaliza as novas gerações para a reprodução da representação hegemônica sobre o “domínio da natureza” e sobre a estrutura social vigente. [...] o respeito à diversidade cultural, da não indiferença aos processos específicos da produção social da cultura, nos diversos setores das atividades humanas. [...] parece que não há problema no fato de a maioria dos sistemas educacionais comporem seus currículos uniculturalmente, ou seja, com apenas uma representação das determinações naturais e sociais – geralmente a hegemônica – como se fosse a única, a “natural”. No caso das sociedades do Capitalismo Organizado, a educação formal tem sido proclamada como moeda de troca no mercado de trabalho e no mercado do prestígio social, embora, a reconversão tecnológica do sistema produtivo exija a “flexibilização” do contrato de trabalho, jogando desemprego a maioria dos produtores diretos. Em outras palavras a tão decantada “empregabilidade” não se concretiza por causa do desemprego. (ROMÃO, 2003, p.131)

Segundo Maria Helena Guimarães de Castro, Secretária da Educação do Estado de São Paulo na implementação da Proposta Curricular (2008, p.5), a criação da LDB nº 9394/96 que deu autonomia às escolas para definir os projetos pedagógicos, foi um passo importante, mas não foi eficiente e confirma: “Por esse motivo, propomos agora uma ação integrada e articulada, cujo objetivo é organizar melhor o sistema educacional de São Paulo”.

Seguindo as observações de Castro e de Romão não há como fazer um documento único para as escolas sem considerar a cultura de alunos e dos professores, assim como da escola, por isso torna-se de extrema importância a formação continuada pré-serviço e em serviço.

O Plano Político Educacional do Governo do Estado de São Paulo definiu três metas para o professor coordenador que visa à melhoria da aprendizagem do aluno do Ensino Médio objeto deste estudo, a saber:

- 1) Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio;
- 2) Implementação do programa de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2^a, 4^a, 8^a séries do Ensino Fundamental e 3^o do Ensino Médio).
- 3) Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Médio nas avaliações nacionais (ENEM) e estaduais (SARESP).

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998 e tem como objetivo avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade.

A partir de 2009, os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) tem como meta das escolas públicas estaduais no ano de 2013, chegar a 3.9. A meta para o ano de 2021 pode chegar a 4.9. Foram implementadas mudanças no ENEM sendo uma dessas mudanças direcionadas aos currículos do ensino médio.

Quadro 1: As taxas⁷ de movimento de aprovação, reprovação e abandono no Estado de São Paulo são descritas abaixo:

ANO	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	ABANDONO
2010	80,9	13,9	5,2
2011	79,3	15,4	5,3
2012	80,6	13,9	5,5

Fonte: Censo Escolar de 2012

A leitura dos dados do Censo Escolar que é um levantamento de dados estatístico – educacional sobre estabelecimentos, matrículas, formação docente, movimento e rendimento escolar de âmbito nacional, abrange o ensino regular (infantil, ensino fundamental e médio), comprova que de 2011 a 2012, a taxa de reprovação ficou somente 1,5 percentual acima da meta, tendo aumentado a taxa de abandono. A taxa de aprovação está muito aquém do que deveria estar, pois a meta na escola estadual pública para 2013 é de 3.9. O resultado obtido no Censo Escolar com outras avaliações do Inep (Saeb e Prova Brasil) é utilizado para o cálculo

⁷ Maiores informações no site www.inep.gov.br

do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador que serve de referência para as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

O papel do professor coordenador nesta situação, conforme o Caderno do Gestor (2008, v.1. p. 35), é de articular os modos de verificação e o registro das aprendizagens e os encaminhamentos para a recuperação. e, ainda neste mesmo documento o Professor Coordenador deve definir com os professores como será o processo de avaliação das aprendizagens e a implementação das atividades indicadas no Caderno do Professor de disciplina/bimestre.

Ainda no mesmo documento (p.36), conforme a Resolução SE – 6, de 24/1/2008 as formas de recuperação devem ser: contínua, paralela, de ciclo e ocorre no primeiro semestre, a partir do início de março até o final de junho; e, no segundo semestre, a partir do início de agosto até o final de novembro. Considerando o processo de recuperação contínua e paralela prevista na indicação CEE nº 93/2009 a recuperação deve consistir em proposições e desenvolvimento de situação de ensino que assegurem novas oportunidades de aprendizagem ao aluno.

Para Gadotti (2005, p. 49) a reorientação do currículo deve vincular-se à construção do projeto político pedagógico, o que implica: a) relações interpessoais e humanas como princípio de convivência; b) gestão democrática; c) ciclos, áreas de conhecimento e avaliação. A reorientação curricular também visa à inclusão levando-se em conta as diferentes identidades e reconhecendo as diferenças. No Capítulo II comenta-se a importância do Professor Coordenador na Implementação do Currículo.

O “Programa de Qualidade da Escola” tem a finalidade de promover a melhoria da qualidade do ensino da rede estadual paulista. Neste Programa apresenta-se um indicador de qualidade de ensino (IDESP) e estabelece metas para atingir os objetivos.

Os dados sobre a melhoria da qualidade abordada na revista Exame, de outubro de 2013, referem-se ao papel do governo federal de reconhecer as melhores práticas em educação e dar escala a elas. Andreas Schleicher, diretor-geral de educação da Organização para a cooperação e desenvolvimento econômico (OCDE), que é uma organização internacional de 34 países que aceitam os princípios da democracia representativa e da economia de livre mercado, comenta que o Brasil terá mais chances de melhorar a qualidade da educação aplicando mais dinheiro nessa área. Conforme a mesma reportagem, os futuros royalties do pré-sal podem gerar para o orçamento da educação 120 bilhões até 2022. Para

isso, necessita também de uma “Proposta Pedagógica” para o que quer estabelecer como padrões de qualidade. Uma boa gestão de recursos e uma reforma educacional com continuidade gerariam resultados.

A reportagem aponta a importância de uma boa gestão. Países que temos como modelo de boa gestão, por exemplo, os Estados Unidos, aplicam em formação continuada de professores e incentivo às melhores práticas. Criar um grupo de profissionais da educação semelhante ao do Tennessee que visita às escolas, assiste aula e sugere planos de desenvolvimento profissional específico, também é uma sugestão.

A carreira de professor também foi analisada pela Revista Exame (2013, p. 46) A consultoria McKinsey realizou uma pesquisa no Brasil que mostra a carreira de professor com 33% da parcela de jovens que consideram a carreira atraente. O desinteresse pelas licenciaturas acaba gerando um déficit de 250.000 professores. Segundo a pesquisa, foi comprovado também, que mesmo formado, o professor não tem uma formação adequada para atuar em sala de aula.

Diante disso, vê-se a necessidade de priorizar a formação continuada em serviço para que nossos jovens tenham suas deficiências pedagógicas minimizadas. Em São Paulo, o currículo deixou de ser proposta e passou a ser o Currículo do Estado de São Paulo a partir de 2009. De acordo com Maria Inês Fini, Coordenadora Geral na elaboração da Proposta Curricular:

O Currículo passa a ser o referencial básico obrigatório para a formulação da Proposta Pedagógica nas escolas e é permanentemente complementado por um conjunto de ações, projetos e documentos com orientações pedagógicas e de gestão para apoiar as equipes gestoras e pedagógicas na busca de mais qualidade para o ensino [...] (CADERNO DO GESTOR, 2009, p. 5).

Em 2010, a versão definitiva dos textos-base foi apresentada por áreas: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. Em cada disciplina, ano/série há “Caderno do Professor” e o “Caderno do Aluno”. O currículo unificado sobre o que cada professor deve ensinar em cada disciplina pode gerar um avanço mais rápido.

O Currículo do Estado de São Paulo visa promover o desenvolvimento de competências indispensáveis aos desafios que enfrentamos na atualidade, que parte de um nível baixo, e prioriza as competências leitoras e escritoras. Um currículo referenciado em

competências supõe que se aceite o desafio de promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articulando com as competências e habilidades do aluno (São Paulo, 2013, p. 12).

Conforme Geraldi (In Almeida, 2012), o desenvolvimento de competências leitoras e escritoras levam-se a questionar o “Pra que ensinamos o que ensinamos?” e “Para que os alunos aprendem o que aprendem?” As respostas para essas indagações implicam em se considerar uma determinada concepção de linguagem nas práticas pedagógicas. Conforme a Proposta Curricular de São Paulo (2010, p.30) o centro da aula de Língua Portuguesa é o texto ao qual poderá ser organizado a partir da combinação de diferentes linguagens e não apenas com a linguagem verbal.

Nesse sentido a relevância social desta pesquisa encontra-se no fato de poder discutir e contribuir com os professores quanto à utilização dos cadernos para que eles reflitam e analisem sobre o currículo proposto pela Secretaria Estadual de Educação. Pretende-se que esta pesquisa contribua com a descoberta de possíveis caminhos para melhorar o ensino e o aprendizado.

Este tema tem importância para as práticas de pesquisa e de ensino no sentido do que se entende por produção de conhecimento, numa perspectiva de ação-reflexão-ação, bem como no que se refere à importância do Currículo mais especificamente com contribuições de professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Médio.

Universo de Pesquisa

Este estudo foi realizado em uma escola estadual localizada na zona Sul da cidade de São Paulo e pertence à Diretoria de Ensino da região Sul 2.

Os sujeitos de pesquisa foram quatro professores de Língua Portuguesa e a professora coordenadora do Ensino Médio.

Metodologia

Na visão de Denzin e Lincoln (1998), as experiências pessoais do pesquisador passam a ter papel fundamental na realização de uma pesquisa qualitativa, como é o exemplo deste estudo. Por trás da discussão das bases teóricas e da análise dos dados, algumas das fases percorridas na condução de um estudo qualitativo, situam-se o pesquisador com a sua biografia, que incorpora toda a sua história de vida sob um ponto de vista bem específico na condução do estudo.

O pesquisador irá refletir em seu trabalho de pesquisa valores, os princípios considerados importantes no seu contexto. Assim, sua visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas, direcionando seu pensamento, vão também nortear sua

abordagem de pesquisa. Dentre as diferentes abordagens possíveis na condução de uma pesquisa qualitativa, situam-se, por exemplo, o estudo de caso, a pesquisa-ação, a pesquisa etnográfica e análise de conteúdo. Na condução deste trabalho, optou-se pela metodologia de análise de conteúdo, o qual se descreve mais detalhadamente a seguir.

A pesquisa social, à medida que se distancia da visão positivista das leis universais, incorpora e aprimora pressupostos próprios da pesquisa qualitativa dentro do paradigma interpretativo. O homem como um agente social, dotado de percepções peculiares da realidade, permite uma interpretação própria da sua realidade. Nesse entendimento, o homem influencia e é influenciado pela estrutura social que poderá ser distinta de acordo com o observador e a posição dele frente ao fenômeno estudado e esse processo é permeado por conceitos e significados construídos socialmente.

A pesquisa qualitativa visa compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para os indivíduos.

Desde as primeiras tentativas da humanidade de interpretar os antigos escritos, a análise de conteúdo esteve presente. Somente na década de 1920, a análise de conteúdo foi sistematizada como método devido aos estudos de Leavell sobre a propaganda empregada na primeira guerra mundial, adquirindo dessa forma, o caráter método de investigação (TRIVINOS, 1987; IN SILVA; GOBBI; SIMÃO, 2005).

De acordo com Bardin (1994, p. 18), a definição de análise de conteúdo surge no final dos anos 1940-1950, como uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação. Houve outras tentativas de aprimoramento, aprofundando o significado, regras e princípios do método. Bardin, em 1977, publicou “L’ analyse de conteny”, no qual o método foi configurado em detalhes que serve de orientação atualmente. A análise de conteúdo passa a ser definida como um conjunto de técnicas de análise de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições dessas mensagens.

Para Bardin (1994) a análise de conteúdo de mensagens possui duas funções que podem ou não se dissociar quando colocadas em prática. A primeira função diz respeito à heurística que enriquece a tentativa exploratória e aumenta a propensão à descoberta. A segunda função refere-se à administração da prova, em que hipóteses, sob a forma de questões ou de afirmações provisórias, servem de diretrizes apelando para o método de análise de confirmação ou de uma informação.

Godoy (1995) afirma que na sua origem a análise de conteúdo tem privilegiado as formas de comunicação oral e escrita, o que não exclui outros meios de comunicação. Parte do pressuposto que por trás do discurso aparente, esconde-se outro sentido que convém descobrir. A análise de conteúdo sofreu influências da busca da cientificidade e da objetividade recorrendo a um enfoque quantitativo que lhe atribuía um alcance meramente descritivo. A análise das mensagens neste intuito fazia-se pelo cálculo das frequências. A análise qualitativa substituiu essa deficiência possibilitando a interpretação dos dados, pelo qual o pesquisador passou a compreender características, estruturas e modelos.

Bardin (1994, IN SILVA, GOBBI, SIMÃO, 2005) apresenta a utilização da análise de conteúdo em três fases fundamentais: a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na primeira fase um esquema de trabalho é estabelecido. Este deve ser preciso com procedimentos bem definidos, podendo ser flexíveis. A segunda fase consiste no cumprimento das decisões tomadas e, na terceira etapa, o pesquisador apoiado nos resultados procura torná-los significativos e válidos.

As três etapas assinaladas por Bardin são descritas por Trivinos (1987) como sendo básicas nos trabalhos com a análise de conteúdo:

Pré – análise: a organização do material que serão utilizados para a coleta de dados, assim como outros materiais que podem ajudar a entender melhor o fenômeno e fixar o que Bardin define como corpus da investigação, ou seja, a especificação do campo em que o pesquisador deve centrar a atenção.

A descrição analítica: nesta etapa o material reunido que constitui o corpus da pesquisa é mais aprofundado sendo orientado pelas hipóteses e pelo referencial teórico, surgindo desta análise quadros de referências, buscando resultados divergentes ou coincidentes de ideias.

Interpretação referencial: A reflexão, a intuição com embasamento em materiais empíricos, estabelecem relações com a realidade, aprofundando as conexões de ideias. Esta é a fase da análise.

Laville & Dionne (1999, p. 216-223) apresentam como etapas do processo de análise de conteúdo: a etapa de recorte dos conteúdos, a definição das categorias analíticas e a categorização final das unidades. Essas etapas serão descritas a seguir:

Recorte de Conteúdos: A primeira etapa da análise dos conteúdos coletados e organizados é a do recorte de conteúdos. Nesta fase os relatos são decompostos para serem recompostos para melhor expressar sua significação. Os recortes irão constituir as unidades de análise denominadas de classificação ou de registro. As unidades consistem em fragmentos do discurso manifesto como palavras ou expressões, frases ou até mesmo ideias referente ao tema recortado.

A definição das categorias analíticas: Os elementos de conteúdo agrupados por parentesco de sentidos irão se organizar sob as devidas categorias analíticas, da seguinte forma:

Modelo aberto: as categorias não são fixas no início, mas tomam forma no curso da análise.

Modelo fechado: o pesquisador decide as categorias apoiadas em um ponto de vista teórico que submete à prova da realidade.

Modelo misto: as categorias são selecionadas no início, mas o pesquisador permite-se modificá-las em função do que a análise apontará.

A categorização final das unidades de análise: A categorização final refere-se a uma análise de reconsideração da alocação dos conteúdos e sua categorização a partir de um processo interativo característico do modelo circular da pesquisa qualitativa. O processo permite uma análise mais profunda dos recortes. Trata-se de considerar uma a uma as unidades à luz dos critérios gerais de análise, para escolher a categoria que convém melhor a cada uma.

Procedimento de Coleta e Análise de Dados

Para a análise documental são usados como material o Currículo do Estado de São Paulo (2010,2011) os cadernos de Língua Portuguesa volumes 1 e 2 da 3ª série do Ensino Médio; os cadernos do gestor (volumes de 2008 , 2009 e 2010) e as leis que regem a implantação do Currículo. (vide quadro 1)

Segundo Lüdke e André (1986, p.38) a análise documental complementa informações obtidas por meio de outras técnicas “[...] podendo se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos [...]”, Além disso, as autoras ressaltam que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não é

apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Análise de documentos

A análise documental sobre o Currículo do Estado de São Paulo fez-se necessária quanto ao conteúdo dos cadernos do professor e do aluno na disciplina de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio, volumes 1 e 2 do ano de 2013. Além disso, foi feita a análise dos Cadernos do Gestor, volumes 1 e volume 2 de 2008 e volume 1 de 2009 e da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio. O critério para a escolha da análise de conteúdo foi de permitir que a pesquisadora refletisse sobre o seu próprio trabalho.

A primeira etapa descrita por Bardin (1994) denominada de pré-análise organizou-se na leitura dos documentos, da legislação e das análises dos Cadernos (professor, aluno e Gestor). Após foi realizado um levantamento das pesquisas relacionadas ao tema no período de 2008 a 2012 por estarem dentro da implantação do Currículo do Estado de São Paulo. Na segunda etapa, denominada de descrição analítica, as hipóteses levantadas foram guiando a pesquisadora para o levantamento do referencial teórico, surgindo assim referências para divergir ou coincidir com as seguintes hipóteses:

Os professores do Ensino Médio da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo apresentam dúvidas sobre como podem trabalhar com os Cadernos de Língua Portuguesa por algumas razões:

- 1) A não participação dos processos de elaboração da referida proposta curricular;
Os professores argumentam que não foram consultados sobre a ideia de realizar, por terceiros, conteúdos básicos para ser trabalhado com os alunos em sala de aula.
- 2) As orientações nos espaços de formação em serviço não são suficientes;
Os professores argumentam que, nos espaços destinados a formação em serviço, não são orientados.
- 3) As informações sobre os conteúdos e a metodologia da proposta curricular não foram devidamente divulgadas aos professores;
Os professores argumentam que na formação inicial contemplam-se somente as Situações de Aprendizagem e não a adaptação do conteúdo.
- 4) A resistência em adotar os Cadernos de Língua Portuguesa propostos pela Secretaria da Educação;

Por não terem sido orientados em como manusear os cadernos, os professores resistem em adotá-los.

A terceira etapa, descrita por Bardin (1994) é a própria análise, descrita no Capítulo III sendo uma interpretação das observações, da visão de mundo e da experiência da pesquisadora. Abaixo o quadro de documentos curriculares analisados para melhor visualização.

Quadro 2 – Documentos Curriculares analisados

Currículo do Estado de São Paulo Linguagens e Códigos e suas Tecnologias	Caderno do Professor de Língua Portuguesa	Caderno do Aluno de Língua Portuguesa	Caderno do Gestor	Leis e Regulamentos
-Análise da organização dos conteúdos básicos para o Ensino Médio; concepção e coordenação dos Cadernos. -Eixos analisados: Epistemológico e Histórico-Cultural	- 3ª série do Ensino Médio Volumes 1 e 2	- 3ª série do Ensino Médio Volumes 1 e 2	- Volumes 1 e 2 de 2008. - Volume 1 de 2009. - Volume 1 de 2010.	-Constituição Federal de 1988; -LDB nº9394/96; -Parâmetros Curriculares do Ensino Médio; -Diretrizes Curriculares do Ensino Médio

As entrevistas

Para a coleta de dados utilizou-se a entrevista do tipo semiestruturada com os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio e com a professora coordenadora da escola escolhida. Esse tipo de entrevista segundo Lüdke e André, (1986, p. 34) não segue uma ordem rígida permitindo que o pesquisador faça intervenções quando necessário, mesmo com um roteiro prévio. Para as autoras, a entrevista semiestruturada permite que o entrevistador obtenha informações imediatas desejadas com “[...] qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos [...]”. Além disso, “[...] permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas [...]”. O roteiro de

entrevista com os professores foi dividido em duas partes, a saber: a primeira contendo dados pessoais com o objetivo de caracterizá-los quanto ao sexo, data de nascimento, naturalidade, estado civil, número de filhos e escolarização, a segunda refere-se às questões pertinentes ao uso dos cadernos de Língua Portuguesa, o que pensam sobre esse material e ao processo ensino-aprendizagem.

Inicialmente conversou-se com os professores antes de iniciarmos as entrevistas, pois de acordo com Lüdke e André (1986) a interação que se cria nessa relação é fundamental para que as informações a serem obtidas sejam relevantes.

Os quatro professores de Língua Portuguesa são categoria efetiva e não efetiva. O primeiro contato foi realizado por email no qual perguntou - se sobre os dados pessoais e a formação. O primeiro encontro ocorreu na escola e nele a pesquisadora explicou o porquê da pesquisa, o quanto a colaboração deles seria importante para o estudo sobre o entendimento que eles têm dos cadernos, a metodologia da pesquisa e que utilizaria os encontros para refletir e levantar sugestões sobre o uso dos cadernos. Foi esclarecido a eles que na dissertação seus nomes seriam substituídos por nomes fictícios. Dito isso marcou - se uma data para a entrevista com cada um deles em separado. Eles assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido. A entrevista com todos aconteceu na segunda quinzena de setembro de 2013. (vide Anexo A e B).

Relato a seguir como se deram as intervenções que foram realizadas pela pesquisadora para melhor entendimento do que almejo nessa pesquisa:

A minha trajetória na educação fez com que pudesse participar da implantação e implementação do Currículo do Estado de São Paulo. Essas observações trouxe-me questionamento do por que os professores pensavam que não poderiam adaptar os Cadernos para cada unidade escolar e para cada sala de aula? Alguns professores relatavam-me que eram somente os Cadernos que deveriam ser trabalhado em sala e outros que, utilizavam o livro didático e, os Cadernos não poderiam ser adaptados.

Conhecimento, em minha opinião, é para ser compartilhado, pois se não for assim que validade teria.

Quando me tornei efetiva e, por remoção escolhi a unidade escolar onde foi realizada a pesquisa, os professores pediram que eu explicasse em ATPC os procedimentos e, iniciei com a pesquisa realizada para a minha monografia de especialização direcionada ao professor

coordenador: “Percepções de uma professora coordenadora sobre os Cadernos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo”. O levantamento do referencial teórico e as leituras realizadas para a elaboração dessa pesquisa começaram a ser compartilhada com os professores. Iniciei no ATPC do período matutino com os professores do Ensino Fundamental e Médio (pois a maioria dos professores leciona nos dois níveis). Após a primeira apresentação continuei nos ATPC do período vespertino e noturno. O conteúdo da intervenção foi, primeiramente, esclarecer as dúvidas sobre habilidades e competências e depois mostrar como o conteúdo dos Cadernos do Professor e do Aluno são interdisciplinares. O mesmo texto poderia ser trabalhado em todas as disciplinas. Os professores entenderam o seu manuseio e, solicitaram que eu apresentasse frequentemente nas reuniões pedagógicas.

Conclui a pós-graduação *Lato Sensu* em fevereiro de 2012 e, em março de 2012 iniciei pós-graduação *Strictu Sensu*. Os estudos continuaram e as intervenções foram mais pontuais. O Currículo do Estado de São Paulo foi o tema das intervenções, pois a Proposta Curricular deu espaço para o novo currículo, não sendo mais proposta.

Atualmente, estou transmitindo aos gestores da escola as minhas pesquisas e colhendo dados para a elaboração da proposta pedagógica.

Organização do trabalho

Este trabalho está organizado de três capítulos. No capítulo I, “*Currículo: Concepções e Reformas na Educação Brasileira e Paulista*” faz-se um relato sobre a história das disciplinas e das diferentes concepções de currículo. Em seguida, descreve - se as reformas nas políticas públicas do Brasil e do Estado de São Paulo. No Capítulo II, intitulado “*Os Cadernos de Língua Portuguesa do Ensino Médio*” descreve-se os Cadernos do Gestor: Importância do Professor Coordenador na implementação do currículo e em seguida aborda-se o “O Caderno do Professor e do Aluno” concepções de ensino e aprendizagem. No Capítulo III intitulado “*Os Cadernos de Língua Portuguesa sob a ótica dos professores*”, apresenta-se o contexto de pesquisa: a escola e os sujeitos participantes e a visão dos professores referente aos Cadernos do Professor e do Aluno. Em seguida faz-se a análise dos dados obtidos.

CAPÍTULO I

Currículo: Concepções e Reformas na Educação Brasileira e Paulista

“Não há, finalmente, educação neutra nem qualidade por que lutar no sentido de reorientar a educação que não implique uma opção política e não demande uma decisão, também política de materializá-la”.

Paulo Freire (2001, p. 24)

Este capítulo tem por objetivo apresentar o conceito de currículo sob a ótica de diferentes autores, sua origem e concepções, além das reformas curriculares ocorridas no ensino médio após a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 a fim de entender o porquê da implementação do Currículo do Estado de São Paulo, principalmente o de Língua Portuguesa do Ensino Médio, objeto de estudo desta pesquisa.

1.1. Currículo: Contextos históricos e Concepções.

A História das Disciplinas Escolares permite perceber que a história da educação vai além da história dos discursos pedagógicos, na medida em que um estudo das transformações de um saber não obedece a uma linearidade lógica assumindo características específicas em cada espaço e em cada época.

Souza Jr e Galvão (2005) comentam que segundo Bittencourt, (2003, p. 15) os estudos em História das Disciplinas escolares aparecem em diferentes países possuindo em comum a preocupação em identificar a gênese e os diferentes momentos históricos visando perceber a dinâmica, continuidades e descontinuidades no processo de escolarização. Tende, ainda a focalizar características peculiares de cada nível e modalidade de ensino: fundamental, ensino médio e ensino superior para entender as diferenças entre eles e o processo de transformação dos conhecimentos das disciplinas escolares do currículo da educação básica.

Ao longo da história, diferentes concepções de currículo surgiram. Há pressupostos que surgiram de teorias de justiça social, das contribuições filosóficas, sociológicas, psicológicas, antropológicas e do ensino e aprendizagem.

A palavra currículo tem origem do latim que significa caminho, trajeto, percurso. Goodson (1995, p. 7), comenta que currículo significa correr, curso ou carro de corrida. Segundo o autor, refere-se, também à ordem como sequência ou como estrutura. Isto significa

o conjunto de práticas educativas difundidas no século XVI, em universidades, colégio e escolas, a partir de *Modus et Ordo* parisienses. Segundo Hamilton (1992), *Modus* é a combinação e subdivisão das escolas em classes com a retenção da instrução individualizada, ou seja, aluno por aluno e *Ordo* (ordem) com significado de sequência (ordem dos eventos) e coerência (sociedade ordenada). Assim, na Universidade de Leiden (1582), os registros constam que o currículo era a conclusão dos estudos. Na Universidade de Glasgow (1633) e na Grammar School de Glasgow (1643), o *Curriculum* é citado ao curso inteiro de vários anos, ou seja, uma instituição universitária só poderia atribuir a alguém o título após o cumprimento de todas as exigências de um percurso ou trajetória acadêmica de acordo com os parâmetros de avaliação sobre a eficiência da escolarização e sua eficácia.

Esses registros expressam que a inovação pedagógica do currículo é de extrema relevância, pois coloca em pauta a ideia de que os elementos de um curso devem ser postos na sua globalidade e conforme os parâmetros curriculares de cada época. Entre os séculos XV e XVIII, épocas denominadas de Mercantilismo, aconteceram transformações em todas as dimensões da realidade social; jurídica; política; econômica; social e ideológica. Estas dimensões construíram as pré-condições para o início do sistema capitalista com a reestruturação do sistema educativo e da instituição escolar necessárias na formação do homem nessa nova sociedade.

Nesse contexto ocorre a passagem do ensino individualizado, no qual o preceptor e o aluno se defrontam nas escolas organizadas em classes. As diversas classes de uma escola, por sua vez, deveriam passar por um mesmo caminho ou percurso com todas as provas e obstáculos similar à ideia de um circuito atlético. Como resultado, estabeleceu-se a passagem do termo *Curriculum* no mundo do exercício físico para o mundo pedagógico. O atleta que vence os obstáculos ganhava o prêmio, os alunos se conseguissem passar por todo o *Curriculum* receberia o diploma e a escola era a responsável em formar homens com todas as exigências da sociedade da época.

As primeiras teorizações sobre o currículo datam o início do século XX. Nos Estados Unidos, Franklin Bobbit elaborou *The Curriculum*, em 1918, o primeiro tratado de currículo e, *How make the Curriculum* em 1924. Os autores W. W. Charters; Edward L. Thorndike, Ross L. Finney; Ross L. Finney; Charles C. Peters e David C. Peters e David Snedden definiram qual deveria ser a relação entre a estrutura do currículo e o controle social, em um período de transição da América do Norte rural do século XIX.

Conforme Souza Jr. e Galvão (2005), nos últimos anos, o campo do currículo tornou-se complexo. A necessidade de estudos que estabeleçam o divisor de águas do ponto de vista teórico e as diferentes vertentes desse campo possibilita ampliar o conhecimento de seus desdobramentos para a prática pedagógica.

Para Saviani (2003, p. 5) o currículo é “seleção, sequência, dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino aprendizagem”. Compreende conhecimentos, ideias, hábitos, valores, convicções, técnicas, recursos, artefatos, procedimentos, símbolos, etc, dispostos em conjuntos de matérias/ disciplinas escolares e respectivos programas, com indicações de atividades/ experiências para a sua consolidação e avaliação. Há quem o considere mera transposição dos saberes/fazeres de referência para a sala de aula, mas é sabido que o modo como os elementos culturais são organizados em situações escolares apresenta certa singularidade, que constitui um tipo peculiar de saber – o saber escolar.

Na concepção de Moreira e Tadeu (2011, p. 13), o currículo tem história vinculada a formas específicas de organização da sociedade e da educação. O currículo é considerado um artefato social e cultural que está implicado em relações de poder e que transmite visões sociais produzindo identidades individuais e particulares.

Os autores discorrem que o propósito dos superintendentes de sistemas escolares americanos e de teóricos parece ter sido o de planejar cientificamente as atividades pedagógicas e controlá-las evitando que o comportamento e o pensamento do aluno desviassem-se de metas e padrões predefinidos.

A abordagem sociológica e crítica do currículo originaram e se desenvolveram nos Estados Unidos. O contexto sócio-histórico faz-se importante para melhor entender como os precursores desse novo campo planejaram “cientificamente” as atividades pedagógicas.

A economia americana após a Guerra Civil passou a ser dominada pelo capital industrial. O sistema de competição livre foi substituído pelos monopólios. Com isso, foi necessário aumentar as instalações das fabricas e o número de empregados. Os procedimentos administrativos sofisticaram-se e assumiram um cunho “científico”.

Moreira e Tadeu (2011, p. 16) ressaltam que uma nova sociedade emerge do mundo industrial baseadas em valores e em novas práticas. Essa concepção começou a ser aceita e difundida. Ao invés de competição, uma nova ideologia de cooperação e especialização se configura. O sucesso na vida profissional passou a requerer evidências de mérito na trajetória escolar, ou seja, novas credenciais tornaram-se necessárias para “chegar ao topo”.

A presença de imigrantes nas grandes metrópoles com seus diferentes costumes e condutas ameaçava a cultura e os valores da classe média americana, protestante, branca, habitante da cidade pequena e, como consequência fez-se necessário e urgente consolidar e promover um projeto nacional comum, restaurando, assim, a homogeneidade em desaparecimento. A escola teve seu papel no cumprimento de tais funções para facilitar as transformações econômicas, sociais e culturais. Na escola considerou-se o currículo como o instrumento do controle social que pretendia estabelecer os valores, as condutas e os hábitos adequados. Nesse momento houve preocupação com a educação vocacional evidenciando, assim, o propósito de ajustar a escola às novas necessidades da economia. Para organizar o currículo, neste contexto, foi indispensável atribuir características de ordem, racionalidade e eficiência. Por isso, educadores e teóricos se mobilizaram surgindo, assim, um novo campo de estudos.

Moreira e Tadeu (2011, p. 18) citam os principais marcos no desenvolvimento do currículo da década de 1920 ao final da de 1950 como a publicação do 26º Anuário da National Society for the Study of Education; a conferência sobre teoria curricular na Universidade de Chicago em 1947; a publicação, em 1949, do livro Princípios básicos de currículo e ensino, escrito por Ralph Tyler; e, o movimento da estrutura das disciplinas, desenvolvido mais intensamente após o lançamento do Sputnik pelos russos, em 1957.

Os autores comentam que, no início dos anos 1950, os americanos culpavam os educadores, principalmente os progressistas, pelo que julgaram ser sua derrota na corrida espacial. Com isso, insistiram na necessidade de se restaurar a qualidade da escola. Solicitaram, então, ajuda do governo federal e recursos foram disseminados para a reforma dos currículos de Ciências, Matemática, Estudos Sociais etc. Foram elaborados e implementados novos programas, materiais, estratégias e propostas de treinamento de professores. A intenção era enfatizar a descoberta, a investigação e o pensamento indutivo a partir do estudo dos conteúdos que correspondiam às estruturas das diferentes disciplinas.

A pesquisa realizada pela revista Exame (out, 2013, p. 46), nas regiões metropolitanas de São Paulo e Recife, sobre o desafio de construir um currículo nacional unificado que determine o que os professores devem ensinar a cada ano letivo resultou nos dados de que 30% de alunos do Ensino Médio ficaram no nível adequado em Português. A justificativa para tal mudança radical é a de diminuir as diferenças entre os estados.

Segundo Chervel (1990 IN SOUSA Jr. e GALVÃO, 2005), o termo disciplina aparece nas primeiras décadas do século XX. Antes disso, o significado era a vigilância dos estabelecimentos em relação às condutas prejudiciais a sua ordem e a parte da educação dos

alunos que contribuía para essa ordem e ao verbo disciplinar que é sinônimo de exercício intelectual. Os termos usados para disciplina no século XIX equivaleriam a objetos, partes, ramos ou ainda matérias de ensino. O entendimento do termo disciplina vincula-se à ideia de hierarquização e estratificação ao contrário do que se estabelece nas escolas atuais, a idade nem sempre foi critério de repartições por níveis. Segundo os autores, a atual estrutura brasileira de classes é resultante da forma mais pedagógica da organização das escolas do século XVIII, com influência das escolas cristãs e pelo ensino mútuo.

Conforme Santos (1990), o estabelecimento de uma disciplina depende de fatores internos (emergência de grupos de liderança intelectual, o surgimento de centros acadêmicos de prestígio na formação de profissionais e o avanço da política editorial da área) e as influências sociais e econômicas afirmando assim, que é fundamental reconhecer os fatores internos e externos no desenvolvimento de uma disciplina. A autora completa que esses fatores não são uma constante e que o peso desses fatores dependerá de algumas condições como observar o nível e o tipo de desenvolvimento de um país, principalmente seu regime político.

Nos anos 1960, a sociedade americana foi neutralizada com os problemas de racismo, desemprego, violência, urbana, crime, delinquência, condições precárias de moradia para os trabalhadores, bem como o envolvimento dos Estados Unidos na Guerra do Vietnã representaram motivo de vergonha para os que desejavam a riqueza americana melhor distribuída e de uma sociedade democrática, justa e humana. Esses problemas levaram a sociedade a protestar e a questionar as instituições e os valores tradicionais.

Moreira (1989) relata que uma contracultura que enfatizava prazeres sensuais, liberdade sexual, gratificação imediata, naturalismo, uso de drogas, vida comunitária, paz e libertação individual desenvolveu-se. As instituições educacionais tornaram-se alvos de violentas críticas. A escola não promovia ascensão social, era tradicionalista, opressiva, castradora, violenta e irrelevante. Seria necessário, conforme os autores, transformá-la e democratizá-la ou aboli-la e substituí-la por outro tipo de instituição.

Em 1973, Moreira e Tadeu (2011, p. 21-22), especialistas em currículo, participaram de uma conferência na Universidade de Rochester para reconceituar esse campo. Esses especialistas rejeitavam a tendência curricular behaviorista e empirista que caracterizavam a ciência social americana e a pesquisa em educação.

A partir dessa conferência, duas grandes correntes desenvolveram-se: uma associada a Universidades de Wisconsin e Columbia, fundamentada no neomarxismo e na teoria crítica, tendo como representantes Michael Apple e Henry Giroux, sendo os mais conhecidos no

Brasil e, outra associada à tradição humanista e hermenêutica presente na Universidade de Ohio, com William Pinar, seu principal representante.

Para os neomarxistas, os humanistas secundarizavam a base social e o caráter contingencial da experiência individual. Os humanistas acusavam os neomarxistas de subordinar a experiência humana à estrutura de classes eliminando, assim, a sua especificidade, inventividade e a capacidade de resistência e de transcendência.

No final dos anos 1970 novas tendências favoreceram a análise de compreensão de outras questões no campo do currículo. O planejamento, a implementação e o controle do currículo não eram supervalorizados. Os objetivos comportamentais não eram enfatizados, a adoção de procedimentos científicos de avaliação não era incentivada, a pesquisa quantitativa não era o melhor caminho para a produção de conhecimento.

Conforme Moreira e Tadeu (2011, p. 22-23), dentre os reconceitualistas, os autores associados à orientação neomarxista foram os precursores do que se convencionou chamar de Sociologia do Currículo, voltada para o exame das relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social.

A preocupação do novo enfoque era o de entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar em prol dos grupos e classes dos oprimidos. Para isso, discute-se o que contribui no currículo formal, no currículo real e no currículo oculto.

Alguns estudos realizados por diversos autores destacam a existência de vários níveis de Currículo e outras definições de níveis. Descreve-se, segundo Moreira e Tadeu (1997), currículo formal, real e oculto:

O currículo formal refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino, o qual traz prescrito institucionalmente os conjuntos de diretrizes como os Parâmetros Curriculares Nacionais. É expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo.

O currículo real é o que acontece dentro da sala de aula com professores e alunos no cotidiano em decorrência do projeto pedagógico e dos planos de ensino.

O currículo oculto representa tudo o que os alunos aprendem diariamente em meio às várias práticas, atitudes, comportamento, gestos, percepções que vigoram no meio social e escolar. O currículo é oculto porque não aparece no planejamento.

Os sociólogos britânicos, sob a liderança de Michael Young, esforçaram-se para definir novos rumos para a Sociologia da Educação. Nos Estados Unidos uma análise sociológica do currículo caracterizou os estudos dos professores ligados aos Departamentos de Currículo e Instrução e na Inglaterra foram, principalmente, os sociólogos do

Departamento de Sociologia da Educação do Instituto de Educação da Universidade de Londres que conceberam a Sociologia da Educação como uma sociologia do currículo. A matriz desses esforços chamou-se de Nova Sociologia da Educação (NSE).

No início do século XX, enquanto nos Estados Unidos e na Europa Continental a Sociologia difundia-se com rapidez, na Grã-Bretanha seu desenvolvimento era mais lento. Conforme Moreira e Tadeu (2011, p. 24), um grupo de acadêmicos inspirados na obra de Frédéric Le Play fundou a Sociological Society. Criou-se, também, o Instituto de Sociologia e passou a publicar por muitos anos a revista Sociological Review. O único centro acadêmico de estudos sociológicos, nessa ocasião, era a London School of Economics (LSE).

Novos rumos teóricos e metodológicos transformaram a feição de ensino e da pesquisa de Sociologia na Grã-Bretanha durante 1950 e 1980. A disciplina de Sociologia ampliou-se, o que facilitou sua expansão na educação secundária e na universidade.

A fenomenologia, a etnometodologia, o interacionismo simbólico e o marxismo reelaborado destacaram-se entre as novas fontes, cujas influências foram sentidas tanto nos estudos mais gerais de Sociologia como nas diferentes áreas de especialização. Os autores concluem que o conhecimento corporificado e o currículo educacional não podem ser analisados fora da sua constituição social e histórica.

No Brasil, a década de 1990 tem como base o discurso da globalização que defende a privatização, a quebra de fronteiras, o estabelecimento de um mercado global e a saída do Estado dos setores de produção.

Os principais organismos internacionais têm se voltado para a Educação, os quais articulam-se à lógica de mercado e o esforço empreendido pelos projetos educacionais de reforma educacional para a Educação no Terceiro Milênio financiado pelo Banco Mundial.

O Banco Mundial torna-se interventor de organismos internacionais que ganhou importância na reestruturação econômica dos países em desenvolvimento, por meio de programas de ajuste estrutural e guardião dos interesses dos grandes credores internacionais responsáveis por assegurar o pagamento da dívida externa, empreender a reestruturação e abertura dessas economias adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado.

Conforme Torres (1998, p. 126) o Banco Mundial transformou-se no organismo com maior visibilidade no panorama educativo ocupando o espaço conferido a UNESCO.

O Brasil e mais nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional participaram da Conferência Educação para Todos, na Tailândia, em março de 1990 (conhecidos como E-9: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México e Paquistão) os quais aderem às metas estabelecidas para a educação em um contexto

neoliberal. A Educação passa a ser vista como o canal de acesso à modernização e minimizadora dos contrastes e da exclusão social.

O indivíduo passa a ser visto como aquele que, ao longo da vida, deve aprender a aprender cabendo às políticas educacionais pensar a educação sobre os quatro pilares fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, os quais estão inseridos na LDBEN nº 9394/96 e nos PCN (2000, p. 14).

Duarte (2001) aponta posicionamentos valorativos referentes ao lema pedagogia do “aprender a aprender”. No primeiro posicionamento relata que a aprendizagem que o indivíduo realiza por si mesmo torna-se mais desejável do que o conhecimento e experiências transmitidas por outros indivíduos. O autor comenta que o construtivista espanhol César Coll é um dos autores que explicitam o “aprender a aprender” como a finalidade última da educação numa perspectiva contemporânea:

Numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstância, que o aluno “aprenda a aprender” (Coll, 1994, p. 136 IN DUARTE, 2001, p. 36).

Nesse primeiro posicionamento, o autor discorre entre o aprender sozinho e o aprender por transmissão de outra pessoa não discorda da afirmação de Coll, mas que a pedagogia do “aprender a aprender” estabelece uma hierarquia valorativa, na qual o aprender sozinho situa-se no nível mais elevado do que a aprendizagem realizada pela transmissão de outra pessoa. Como resultado, Duarte (2001 p. 36) entende “[...] ser possível postular uma educação que fomenta a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente”.

No segundo posicionamento valorativo Duarte (2001, p. 37) afirma que é mais importante adquirir o método científico de aquisição, elaboração e descoberta, construção de conhecimentos do que o conhecimento científico que foi elaborado por outras pessoas.

Segundo Duarte, esses posicionamentos não estão dissociados, pois aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo é superior, em termos educativos e sociais, do que aquilo que ele aprende por outra pessoa e o método de construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente.

O terceiro posicionamento valorativo seria o de que a atividade do aluno deve ser impulsionada e dirigida pelos seus interesses e necessidades, ou seja, é preciso que a educação esteja inserida na linha de concepção de educação funcional de Claparède (1954, IN DUARTE, 2001, p. 37).

O quarto posicionamento valorativo que Duarte (2001, p. 37) aborda refere-se, enquanto na educação tradicional os conhecimentos e tradições produzidas por gerações são suficiente para assegurar a formação de novas gerações, a educação nova aborda que os conhecimentos são provisórios. O indivíduo que não aprender a atualizar-se estará condenado à eterna defasagem de seus conhecimentos.

A sociedade do século XXI é dinâmica. A educação deve pautar-se no fato de que os conhecimentos tidos como verdadeiros podem ser superados em instantes. A resistência a mudança deve dar lugar a aprendizagem, ao conhecimento, ao pensar, ao refletir e aos novos desafios dos tempos modernos. O “aprender a aprender” sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos. Conforme Duarte (2001, p. 38), a descrição de competências deve partir da análise de situações, da ação e disso derivar conhecimento.

O Brasil, assumindo o papel de signatário da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos tem desenvolvido suas políticas educacionais baseadas nas recomendações feitas pelos documentos dos órgãos internacionais quer seja nas reformas educacionais ou ao elaborarem as propostas curriculares (BRASIL/MEC: SEE, 1998, p. 17).

O Governo Federal passou a enfatizar a necessidade de redirecionamento educacional dos diferentes níveis de ensino. A elaboração de projetos que visam viabilizar a essa atuação como: Plano Decenal de Educação para Todos, Diretrizes Curriculares, Parâmetros Curriculares, Sistema de Avaliação institucionalizada para todos os níveis de ensino, formação continuada para os professores.

Segundo Soares (1998, p. 37) as reformas propostas pelo modelo liberal foram adotadas a partir do Governo Collor. O Governo de Fernando Henrique deu continuidade ampliando o processo de abertura econômica, intensificando o processo de privatizações e aprovando mudanças constitucionais.

Torres (1998, p. 131) afirma que a LDB nº 9394/96 no Título 1, artigo 1º, parágrafo 1, materializa e legitima, institucionalmente, o padrão de educação neoliberal, no que se refere à educação básica:

A Educação escolar deve constituir-se em ajuda intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças, adolescentes e jovens durante um período contínuo e extensivo de tempo, diferindo de processos educativos que ocorrem em outras instâncias como na família, no trabalho, na mídia, no lazer e demais espaços de construção de conhecimentos e valores para o convívio social. Assim sendo, deve ser evitada a abordagem simplista de encarar a educação escolar como fator preponderante para as transformações sociais, mesmo reconhecendo-se sua importância na construção da democracia. (BRASIL/MEC: SEE, 1998 a, p. 42).

Apple (1990, IN MOREIREA E TADEU, 2011, p. 82) refere-se ao neoliberalismo como uma defesa a um Estado fraco.

Os Parâmetros Curriculares são o Referencial Curricular Nacional distribuído pelo MEC através da Secretaria da Educação. As Propostas Curriculares do Estado de São Paulo (São Paulo, 2010) construídas no período de 1986 a 1993 deram origem aos PCN do Ensino Fundamental (1997) e do Ensino Médio (1998) constituem a base do Currículo atual. O PCN, apoiado em competências básicas, busca-se dar significado ao conhecimento contextualizado.

Partindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o País, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender. (SÃO PAULO, 2010, p. 29)

Um currículo que promove competências tem o compromisso de articular as disciplinas e as atividades escolares com o que se espera que o aluno aprenda durante os anos associando com a atuação do professor, os conteúdos e as metodologias disciplinares e a aprendizagem requerida dos alunos. Essas partes compõem um sistema ou rede que se complementam para formar um todo. (SÃO PAULO, 2010, p. 12).

No mesmo documento afirma-se que o currículo compromete-se em formar crianças e jovens para que se tornem adultos preparados para exercer suas responsabilidades (trabalho, família, autonomia, etc.) e para atuar em uma sociedade que depende deles.

O conceito de Competências no Currículo do Estado de São Paulo é descrito como “[...] 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.” (SÃO PAULO, 2011, p. 14).

Observam-se nos posicionamentos valorativos de Duarte (2001) semelhanças com os quatro pilares (descritos na p.66) e o conceito de competências mencionado no Currículo do Estado de São Paulo.

Conforme Kliebard (1974, IN MOREIREA E TADEU, 2011, p. 17) foram observadas duas grandes tendências para a elaboração de um currículo, uma voltada aos interesses do aluno representada por Dewey e Kilpatrick que contribuiu para o desenvolvimento do que se

denominou no Brasil de escolanovismo e, outra, para a construção científica de um currículo que desenvolvesse os aspectos da personalidade adulta representada por Bobbitt que constituiu a semente do que se denominou de tecnicismo.

Essas duas tendências representaram diferentes respostas às transformações sociais, políticas e econômicas, as quais procuravam adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista. As tendências escolanovismo e tecnicismo dominaram o pensamento curricular dos anos 1920 ao final da década de 1960 e início da década seguinte.

O movimento pela Escola Nova fez a crítica dos métodos tradicionais da educação. Gadotti (2006, p. 187) afirma que o marxismo e o positivismo fizeram a crítica da educação enquanto pensamento autoritário. O otimismo do começo do século não resistiu a tanta violência sob o impacto das duas guerras mundiais, perguntavam-se “o que estaria errado na educação de homens que se odiavam tanto”. Na segunda metade deste século a crítica à educação e à escola se acentuou.

Segundo Gadotti, na França, Louis Althusser (*Os aparelhos ideológicos do Estado* em 1969), os sociólogos Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (*La Reproduction*, 1970), Claude Baudelot e Roger Establet (*L'ecole capitaliste em France*) tiveram grande influência no pensamento pedagógico brasileiro da década de 1970. Elas representam o quanto à educação reproduz a sociedade, por isso são chamados de crítico-reprodutivista. Esses autores formularam as seguintes teorias críticas da educação: Althusser, a teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado; Bourdieu e Passeron a teoria da escola enquanto violência simbólica e Baudelot e Establet, a teoria da escola dualista.

Para Althusser, a função da escola capitalista consistiria na reprodução da sociedade e toda a ação pedagógica seria uma imposição da cultura das classes dominantes. Embora, objeto de crítica, os pressupostos de Althusser foram importantes pelo pioneirismo.

Tanto a teoria educacional quanto a teoria crítica veem no currículo uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade. O currículo como a educação está ligado à política cultural. Conforme Moreira e Tadeu (1997, p. 28), “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria – prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”.

A elaboração de um currículo é um processo social, no qual convivem os fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais e determinantes sociais como poder, interesses, conflitos simbólicos e culturais, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, raça, etnia e gênero.

Sacristán (1999, p. 61) afirma:

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e a cultura herdadas e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.

O discurso e a construção curricular no Brasil originaram-se de influências e tendências, objetivos e interesses diferentes. Um currículo não surge do nada, mas de uma necessidade social e econômica.

McNeil (2001 a; 2001b; 2001c; 2001 d) classifica o currículo em quatro abordagens distintas: Acadêmico, Humanista, Tecnológico e Reconstrucionista. São elas:

O Currículo Acadêmico possui maior tradição histórica. Para os adeptos da tendência tradicional o núcleo da educação é o currículo. Nas disciplinas acadêmicas de natureza intelectual (língua e literatura, matemática, ciências sociais e belas artes) encontra-se o núcleo do conhecimento, o conteúdo principal ou a matéria de ensino. Sua abordagem é na estrutura do conhecimento transmitido às novas gerações como patrimônio cultural. A finalidade do currículo acadêmico na educação é a transmissão dos conhecimentos vistos pela humanidade como algo inquestionável. À escola cabe desenvolver o raciocínio dos alunos para o uso das ideias e processos mais proveitosos ao seu progresso.

O Currículo Humanístico tem como base a tendência denominada Escola Nova e esta defende o currículo que necessita levar em consideração a realidade dos alunos. Segundo Mc Neil (2001b) a atenção do conteúdo disciplinar se desloca para o indivíduo. O aluno é visto como um ser individual dotado de uma identidade pessoal que precisa ser descoberta, construída e ensinada. O Currículo Humanístico tem a função de propiciar experiências gratificantes para que o aluno desenvolva sua consciência para a libertação e autorrealização. A educação libertadora está relacionada aos ideais de crescimento, integridade e autonomia. Na autorrealização, o educando deverá vivenciar situações que possibilitem descobrir e realizar sua própria individualidade experimentando, errando, avaliando, reordenando e expressando.

O Currículo Tecnológico, segundo McNeil (2001 d), a educação consiste na transmissão de conhecimentos, comportamentos éticos, práticas sociais e habilidades que propiciem o controle social. Tem como base a tendência tecnicista. O comportamento e o aprendizado são moldados pelo professor, detentor do conhecimento. O professor planeja

programa e controla o processo educativo. Ao aluno compete absorver a eficiência técnica atingindo os objetivos propostos.

O Currículo Reconstrucionista Social tem como concepção teórica e metodológica a tendência histórico crítica e tem como objetivo principal a transformação social e a formação crítica do sujeito. De acordo com McNeil (2001a) o reconstrucionismo social concebe o homem e o mundo de forma interativa. À medida que o homem inserido em um contexto social, econômico, cultural, político e histórico adquire, por meio de reflexão, consciência crítica para assumir-se sujeito de seu próprio destino possa transformar a sociedade injusta e alienada. A educação, nessa visão, é uma agência social que promove mudança. O currículo e a educação consistem em provocar no indivíduo atitude de reflexão sobre si e sobre o contexto social que está inserido de modo a alterar a ordem social. Na perspectiva da Reconstrução Social as posições que consideram o ensino uma atividade crítica agrupam-se e, nesse processo de ensino e aprendizagem, constituem-se em uma prática social com posturas e opções de caráter ético que levam a emancipação do cidadão e à transformação da realidade.

Os Cadernos do Professor e do Aluno apresentam características do Currículo Humanístico, pois como visto até aqui, tem base à tendência da Escola Nova e esta defende o currículo que necessita levar em consideração a realidade do aluno. A atenção do conteúdo se desloca para o indivíduo. A educação libertadora está relacionada aos ideais de crescimento, integridade e autonomia. No capítulo 3, analisar-se-ão as características conforme depoimento dos professores.

No pensamento pedagógico brasileiro Paulo Freire situa-se entre os pedagogos humanistas e críticos que contribuíram para a concepção dialética da educação. Sua pedagogia postula para a libertação na qual o educador tem um papel importante como problematizador:

[...] A contribuição maior de Paulo Freire deu-se no campo da alfabetização de jovens e adultos, mas sua teoria pedagógica envolve muitos outros aspectos, como a pesquisa participante e os métodos de ensinar. Seu método de formação da consciência crítica passa por três etapas: a) etapa da investigação, onde se descobre o universo vocabular, as palavras e temas geradores da vida cotidiana dos alfabetizandos; b) etapa de tematização, em que são codificados e decodificados os temas levantados na fase anterior de tomada de consciência, contextualizando-os e substituindo a primeira visão mágica por uma visão crítica e social; c) etapa de problematização, em que se descobrem os limites, as possibilidades e os desafios das situações existenciais concretas, para desembocar na práxis transformadora. O objetivo final do método é a conscientização. Sua pedagogia é uma pedagogia para a

libertação na qual o educador tem um papel diretivo importante, mas não é “bancário”, é problematizador, é ao mesmo tempo educador e educando, é coerente com a sua prática, é pacientemente impaciente, mas pode também se indignar e gritar diante da injustiça. (GADOTTI, 2006. p. 234)

Outros autores, descritos por Gadotti (2006, p. 237) destacaram-se na defesa da escola pública: os sociólogos Florestan Fernandes (1920) e Luis Pereira e os educadores Luiz Eduardo Wanderley, autor de “Educar para Transformar” (1984), Silvia Maria Manfredi, Miguel Gonzáles Arroyo, José Eustáquio Romão, Ana Maria Saul, autora de “Avaliação emancipatória” (1988), e Celso de Rui Beisiegel, autor de “Estado e Educação popular” (1974).

Ainda no pensamento pedagógico brasileiro, descrito por Gadotti, em nível da teoria educacional destaca-se nesse período o professor de filosofia da educação Dermeval Saviani que orientou e formou em cursos de pós-graduação conservando em seu pensamento os autores: Neidson Rodrigues, Guiomar Namó de Mello, Carlos Roberto Jamil Cury, Gaudêncio Frigotto, Miriam Jorge Warde, José Carlos Libâneo e Paulo Ghiraldelli Jr.. Com destaque para Guiomar Namó de Mello participante da concepção do Caderno do Gestor.

Conforme Gadotti (2006, p. 237) a título de síntese pode-se dizer que o pensamento pedagógico brasileiro tem sido definido por duas tendências gerais: a liberal e a progressista.

A liberdade de ensino, de pensamento, de pesquisa e os métodos novos baseados na natureza da criança são defendidos pelos educadores e teóricos da educação liberal. Segundo seus representantes, o Estado deve intervir o mínimo possível na vida de cada cidadão. Nesta tendência existem defensores das escolas públicas e defensores das escolas privadas, mas há um consenso de restringir o papel da escola ao estritamente pedagógico.

O envolvimento da escola na formação de um cidadão crítico e participante da mudança social é defendido pelos educadores e teóricos da educação progressista. Segundo Gadotti (2006, p. 238), nas diversas posições políticas e filosóficas encontram-se correntes que defendem diferentes papéis para a escola: a formação da consciência crítica passa pela assimilação do saber elaborado são defendidas por uns; para outros o saber técnico científico deve ter o compromisso político. Uns combatem a burocracia escolar; outros a deterioração da educação escolar. A direção escolar é defendida por uns e outros defendem a autogestão pedagógica. Uns defendem a autonomia da escola, outros a intervenção do Estado.

Gadotti (2006, p. 268) comenta que o pensamento pedagógico sobre a prática educativa na educação tradicional e na educação nova tem um traço comum que é o de conceber a educação como um processo de desenvolvimento pessoal. Na educação deste século, o traço mais original é o deslocamento da formação puramente individual do homem para o social, o político e o ideológico.

A concepção de escola popular traz a ideia de uma educação de caráter popular, socialista e democrático. Uma escola popular e socialista não é uma ideia abstrata, nem uma utopia pedagógica. É um instrumento de uma luta pela superação das desigualdades.

1.2. Currículo: Reformas Curriculares nas Políticas Públicas do Brasil e do Estado de São Paulo.

As análises sobre o sistema educacional indicam a existência de um movimento progressivo de extensão do poder estatal. Este movimento ocorreria, conforme Draibe (IN AZEVEDO, 1994, p. 109), com base em três aspectos: O primeiro aspecto estabelece ligação com a definição e difusão dos parâmetros políticos ideológicos de socialização dos cidadãos. O segundo, pela extensão da cidadania e o terceiro, com a função do Estado de arcar com as tarefas de reprodução ideológica e de formação técnico profissional.

Em 1930, estes três aspectos estiveram presentes no movimento de estruturação do sistema brasileiro de ensino. Nessa época, o Ministro da Educação, Francisco Campos e o novo presidente Getúlio Vargas instigaram os educadores a estudar a questão educacional. O ministro implantou uma série de medidas: deu início a reforma do ensino comercial cuidou de estruturar a inspetoria do Ensino Profissional e Técnico e a Divisão do Ensino Industrial: criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), reformou o ensino superior e restabeleceu o ensino religioso em todos os níveis.

Em 1932, no lugar da proposta encomendada pelo governo, um grupo de intelectuais, liderados por Anísio Teixeira, divulga o célebre “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional” que consistia em defender o ensino gratuito e obrigatório e da elaboração imediata do Plano Nacional de Educação (PNE), a fim de construir um sistema nacional.

Foi a partir da Constituição de 1934 que se confirmou a responsabilidade do Estado em ofertar o ensino gratuito e obrigatório da escola primária, constituindo-se o “Manifesto Pioneiros da Educação” como a influência dos liberais para a promulgação deste artigo.

O regime autoritário estabelecido com o golpe de 1934, agrega-se às forças armadas e aos interesses de capital criando-se condições políticas para se dar ao curso da

industrialização brasileira novos moldes, com isso configura-se um modelo econômico que alterará as estruturas produtivas.

Em 1938, a fundação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) foi um grande acontecimento da década de 1930, realizando um antigo sonho de Benjamin Constant. Em 1944, o INEP inicia a publicação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos que se constitui fonte de informação e formação para os educadores que continua até hoje.

Os grandes teóricos deste período foram: Fernando de Azevedo (1894-1974), Lourenço Filho (1897 – 1970), Anísio Spindola Teixeira (1900 – 1971), Roque Spencer Maciel de Barros (1927).

O sistema educacional brasileiro era centralizado, seguido por todos os estados e municípios. Com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1961, os órgãos estaduais e municipais ganharam autonomia diminuindo a centralização do Ministério da Educação e Saúde. O ensino religioso de caráter facultativo para os alunos e obrigatório nas escolas públicas foi um dos principais assuntos de disputa para a aprovação da Lei. A separação entre o Estado e a Igreja marcava a aprovação da lei.

O salário-educação foi instituído em 1964 pela Lei 4.440. Tratava-se de uma contribuição social cobrada das empresas sobre a folha de salários dos funcionários destinada ao financiamento do ensino fundamental.

Em 1967, surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização, o “Mobral”, com o objetivo de “cuidar” do analfabetismo do país. O trabalho alfabetizador partia das palavras chave como acontecia no método freiriano. O MOBREAL continha uma supervisão e orientação pedagógica de caráter centralizado, materiais didáticos e aulas esvaziadas de conteúdos críticos e problematizados. Havia, também, neste programa uma tentativa de incorporação de grandes editoras. Estas influenciaram no sentido de adoção de um material didático uniforme em todo o país.

Em 1968, a reforma universitária ao instituir um modelo organizacional único para as universidades públicas e privadas representou um avanço na educação do ensino superior, assegurando às universidades a autonomia didático-científica, disciplinar administrativa e financeira.

Novas proposições de políticas surgem a partir dos anos de 1970, referente à questão dos níveis de miséria e pobreza nos países periféricos. Os diversos organismos da Organização das Nações Unidas (ONU) reconhecem como sendo um grave problema de desigualdade social.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 5692 de 1971 exige novas estratégias e organização do Estado na área da educação no Brasil. O ensino passa a ser obrigatório dos 7 aos 14 anos constando um currículo comum e uma parte diversificada em função das diferenças regionais.

As conferências internacionais ocorridas na década de 1990 voltadas para a área da educação aconteceram para definir as orientações gerais em razão da globalização e dos dados dos alunos em diversos países.

Em 1990, ocorreu na Tailândia a Conferência Internacional da UNESCO⁸ “Educação para Todos”, na qual diretrizes foram incorporadas às leis e políticas educacionais brasileiras incluindo as propostas da educação por competências estabelecidas em pilares pedagógicos, didáticos, psicológicos, sociológicos, filosóficos, políticos e legais (São Paulo, 2008, p. 31), implantação de avaliações de rendimento escolar, por exemplo, o SARESP em São Paulo e a valorização dos professores.

O objetivo principal da UNESCO é de auxiliar na formulação e a operacionalização de políticas públicas que estejam em sintonia com as estratégias acordadas entre os Estados membros da organização, voltada ao estudo das questões educacionais e a prestação de assessoria técnica, em seu site⁹ encontra-se dados atuais sobre alguns objetivos a serem alcançados como, no nosso objeto de estudo, o ensino médio. O texto discorre sobre a proporção de jovens brasileiros que se encontram no ensino médio na idade própria é mais que o dobro da existente em 1995. A UNESCO procura sensibilizar o governo brasileiro sobre a necessidade de diversificar estruturas e expandir a oferta do Ensino Médio.

Um dos meios para a expansão faz-se com o uso das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC); valorização da profissão docente; formação de profissionais competentes e atualizados; inclusão de temas transversais no currículo escolar com ênfase nos valores éticos e cívicos, como princípios e conceitos dos direitos humanos, ética, filosofia e sustentabilidade; o desenvolvimento de mecanismos permanentes de participação dos alunos e da comunidade escolar na discussão do processo de avaliação da escola, do trabalho pedagógico e de seus resultados. O texto continua indicando que o mais importante é ter uma educação básica de boa qualidade, que permita um processo de aprendizagem permanente ao longo de toda a vida.

⁸ UNESCO – United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a educação, à ciência e a cultura).

⁹ Para maiores informações www.unesco.org.br.

Em 1992, o MEC foi transformado por uma lei federal em Ministério da Educação e do Desporto e, em 1995 passa a ser responsável apenas pela área de educação.

A nova Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 implantada no Governo de Fernando Henrique Cardoso trouxe mudanças às leis anteriores e aponta novas orientações na área da educação. Os níveis de educação foram divididos em educação básica, sendo dividida em ensino infantil, fundamental e médio e, o ensino superior.

Conforme o acompanhamento e análise das políticas sociais a emenda constitucional - EC nº 59 de 11 de novembro de 2009, instituiu importantes avanços para a educação brasileira, sendo que tais medidas contribuíram para a universalização do ensino fundamental e para o aumento de alunos inscritos na educação superior.

A emenda no artigo 208, inciso I da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, amplia a obrigatoriedade da educação básica para a faixa de 4 a 17 anos. A pré-escola agregou-se ao ensino obrigatório, ou seja, o ensino fundamental e ao ensino médio. Desse modo na gestão dos sistemas de ensino os impactos foram significativos, pois implicou no aumento de vagas para 1,4 milhão de crianças na faixa de 4 a 5 anos e de 1,6 milhão de jovens entre 15 e 17 anos. Acrescidos aos da faixa de 6 a 14 anos que deveriam frequentar o ensino fundamental, total de 3,7 milhões de crianças e jovens que não estão na escola. O atendimento ao educando em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar está inserido no artigo 211, sendo sua redação completada com transporte, alimentação e assistência à saúde.

O próximo avanço da Constituição de 1988 refere-se ao artigo 214, que trata do Plano Nacional de Educação, o PNE. A redação estabelece que o Plano Nacional de Educação tem o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam ao estabelecimento de metas de aplicação dos recursos públicos em educação, como proporção do produto interno bruto tendo um percentual de 12,5% no exercício de 2009 e 5% no exercício de 2010 e nulo no exercício de 2011. Esse dispositivo, conforme o artigo 6º da Constituição, deverá ser implementado progressivamente até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação com o apoio da União.

Uma das estratégias implementadas pelo governo foram o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) criado em 1998 e o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) criado em 1996, como elemento fundamental da política educacional.

Na educação básica foi constatado que o ensino mesmo sendo universalizado não garantia a progressão desses alunos ao ensino médio e à educação superior. As insuficiências de aprendizagem dos alunos também foram constatadas na educação infantil com consequências para a educação básica. No ensino superior, as vagas ociosas indicava que a política de expansão não chegou a ser um divisor de águas. Os índices educacionais das regiões do Brasil eram inferiores comparados aos da região Sudeste e do Sul.

Desde os anos de 1990 quando Fernando Henrique Cardoso foi presidente do Brasil, o Partido Social da Democracia Brasileira (PSDB) tem sido hegemônico no governo paulista. O governante Mário Covas (1995-1998 primeiro mandato; 1999-2000 segundo mandato até a sua morte); Geraldo Alckmin que completou o mandato de Mário Covas (2000 – 2002), e de 2003 a 2006 governou em novo mandato. Claudio Lembo, do Partido dos Democratas, assumiu quando Geraldo Alckmin renunciou para concorrer à presidência da República. Em 2007, José Serra foi eleito governador de São Paulo tendo seu mandato no período de 2007 a 2010. Os governantes do executivo paulista têm uma ideologia em comum, respeitando as individualidades. Todos perseguem políticas públicas alimentadas pela visão neoliberal.

Conforme Hand (2010, p. 10), Reforma Educacional são as implantações de inovações que incidem em projetos políticos, culturais e econômicos de uma determinada rede de ensino. As políticas de reforma das escolas estaduais do Estado de São Paulo vêm com grande carga de mudança e inovação, provocando desestabilização. “A política educacional é carregada de intenções e são justamente as intenções o que há de comum em todos os tipos de política educacional. Aprendendo a ler as intenções de uma política educacional você se torna capaz de perceber que tipo de gente a sociedade está querendo, qual o projeto de ser humano que nela predomina”.

Para solucionar um determinado problema ou crise, a palavra reforma revela um tipo de resposta dada pelos governos. A reforma da educação proposta no decorrer dos anos de 1990 pelo Governo do Estado de São Paulo representou um desdobramento dessa reforma calcada no conceito de descentralização e na adoção de critérios de eficiência e eficácia e na qualidade de

mercado completados com a transferência das responsabilidades do Estado para a comunidade.

Assim, as políticas formuladas e as diretrizes educacionais introduziram nas Diretorias de Ensino e nas Unidades Escolares conceitos empregados anteriormente somente nas organizações como racionalização organizacional, padrão de gestão e melhoria de qualidade.

A implantação da Proposta Curricular ocorrida, em 2008, teve seu ápice com a promulgação da Lei nº 9394/96, mas a política que propiciou a elaboração e a implantação da Reforma Educacional iniciou-se no final da década de 1980.

Em 1980, o Estado de São Paulo era responsável por 80% das matrículas iniciais no Ensino Fundamental. Havia professores desmotivados, índices elevados de repetência dos alunos, precariedade das instalações físicas. A receita de impostos financiavam 79,4% do total de despesas do Estado. Em 1993, as escolas eram responsáveis por 78,7% do total de matrículas com receita de impostos de 46,4%. As despesas realizadas pela Secretaria da Educação na década de 1990 chegavam a 10%.

Novas possibilidades mostravam-se propiciadas por alterações no financiamento da educação para os Estados com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988. No seu artigo 212, a receita de impostos transferida para os Estados, Municípios e Distrito Federal chegaria a 25%.

Hand (2010) discorre sobre as construções e manutenções das escolas que representava uma parcela significativa de gastos comparada com os recursos destinados na formação e no salário dos professores. As políticas educacionais de cada governo mantinham as escolas do Estado de São Paulo nas mesmas condições.

Noronha (2009) afirma que as últimas discussões sobre currículo no Estado de São Paulo ocorreram em 1986, no Governo Montoro quando foi possível debater diferentes concepções.

O Plano Decenal da Educação (1993-2003) indica a necessidade de reformas educacionais no Brasil. Segundo Torres (1996), o Banco Mundial apresenta uma proposta articulada em relação à educação dos países em desenvolvimento, destacando-se entre várias agências.

Assim, no Governo Mário Covas houve acertos para estabelecer políticas públicas, principalmente políticas para a educação. Para implementá-las e justificá-las, houve apoio-

intervenção das Agências: BIRD, BID, UNESCO, UNICEF.

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, etc. (CORRÊA, 2000, p. 47).

Sendo assim, a reforma educacional paulista iniciada no governo Mário Covas (PSDB) obteve na prática profundas intervenções com a Secretária da Educação Tereza Roserlei Neubauer da Silva, os Secretários da educação Gabriel Chalita, Maria Lúcia Vasconcelos, Maria Helena Guimarães de Castro e Paulo Renato (ex- ministro da educação do governo de FHC) e Herman Jacobus Cornelis Voorwald (em exercício).

O Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” implementado por meio do Decreto nº 6.094 de 2007, estabelece 28 diretrizes e um conjunto de metas a ser atingidos por cada unidade escolar, cada município e cada estado relacionados com os resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes. São ações feitas em regime de colaboração com a União, Estados, Distrito Federal e Municípios, com as famílias e com a comunidade. A partir disso, cada ente faz seu Plano de Ações Articuladas (PAR) de caráter plurianual. As transferências e assistência técnica do MEC estão vinculadas ao Plano de Metas e a elaboração do PAR que são instrumentos para melhoraria do resultado do IDEB.

O Plano Político Educacional do Governo do Estado de São Paulo, criado em 2007, teve seis metas a serem atingidas na gestão de José Serra até 2010 (São Paulo, 2008, p.30) para o Ensino Médio, são elas:

- 1º) Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio;
- 2º) Programa de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio;
- 3º) Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais;
- 4º) Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado;
- 5º) Programas de formação continuada e capacitação da equipe;
- 6º) Programa de obras e melhorias de infraestrutura das escolas.

Dentre as principais *ações*⁸ realizadas em 2008, descrevem-se abaixo as ações direcionadas

para o Ensino Médio atualizadas no período de 2012 e 2013.

1ª) Currículo e expectativas de aprendizagens

- Divulgação das propostas curriculares e expectativas de aprendizagens para todas as séries e disciplinas do Ensino Fundamental e Ensino Médio;
- Consulta à rede e capacitação dos professores em 2007 e 2008
- Implantação das orientações curriculares em 2009

2ª) Recuperação intensiva do 1º e 2º ciclos, a 8ª série/9º ano e ao final do Ensino Médio;

Educadores atuarão nas aulas regulares na assistência aos alunos do ensino Fundamental e Médio que necessitarem de reforço de aprendizagem, simultaneamente ao docente titular;

- A formação de classes para até 20 estudantes para a recuperação intensiva;
- O programa Educação – Compromisso de São Paulo tem como objetivo principal posicionar a rede estadual entre os 25 melhores sistemas do mundo. Essa resolução foi publicada no “Diário Oficial” do Estado de São Paulo em 13 de janeiro de 2012.

3ª) Diversificação curricular do Ensino Médio, com base comum de conteúdos e competências e habilitações técnicas profissionalizantes;

- Cursos de formação técnica e tecnológica oferecidos paralelamente ou após o término do Ensino Médio desenvolvidos pela Secretaria de Desenvolvimento, Ciência e Tecnologia através do Centro Paula Souza (ETEC e FATEC) ¹⁰ de modo a conferir aos alunos do Ensino Médio oportunidades crescentes de progresso intelectual e econômico.
- Cursos de Inglês e Espanhol online oferecidos para alunos do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA);
- Centros de Estudos de Línguas (CEL) – O programa oferece cursos de espanhol, italiano, francês, alemão e japonês, direcionados a estudantes da rede pública de ensino a estudantes a partir do 7º ano do Ensino Fundamental (regular e EJA);
- O Programa Vence¹¹ – parceria com o Centro Paula Souza e o Instituto Federal de São Paulo – oferece 21 tipos de diferentes de cursos.

4ª) Sistemas de Avaliação

- As avaliações externas que são de responsabilidade do Ministério da Educação:

¹⁰ ETEC: Escola Técnica Estadual – FATEC: Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo.
Fonte: www.ppa.sp.gov.br (acesso em 11/08/2013).

¹¹ Para maiores informações : www.educacao.sp.gov.br

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

- Responsabilidade do Governo do Estado de São Paulo:

SARESP- Sistema de avaliação de rendimento do Estado de São Paulo

- Avaliação aplicada desde 1996, em 2013, será aplicada nos dias 26 e 27 de novembro para as séries/ano: 2º, 3º, 5º, 7º 9º do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.
- As disciplinas avaliadas anualmente são de Língua Portuguesa e Matemática e as disciplinas de Geografia, História, Biologia, Física, Química são aplicadas alternadamente.
- Responsabilidade da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE):

5º) Gestão de resultados e política de incentivos

- O índice de desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDEB) é um indicador de qualidade da escola que considera o grau de aprendizagem das competências e habilidades dos alunos requeridas para a sua série/ano no período letivo.
- O SARESP é o exame de proficiência que mede o quanto o aluno apreendeu e o fluxo escolar mostra em quanto tempo.
- Metas estabelecidas até 2030 para a 5º ano do ensino fundamental é de 7,0; 9º ano do ensino fundamental é de 6,0 e para o ensino médio é de nota 5,0.
- Pretende-se que até 2030 as escolas da rede pública estadual sejam comparadas aos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) os melhores em termos de qualidade da educação.
- O índice de cumprimento das metas tem duas parcelas: a parcela cumprida da meta e o adicional por qualidade.
- O intervalo da parcela cumprida é de 0% a 120% e qualquer avanço da meta alcançado, a escola é bonificada.
- Pagamento de Bônus à escola está atrelado ao resultado do SARESP e o fluxo escolar.

6ª) Plano de obras e investimentos.

- Criado pelo governo paulista, o Programa de Convênio de obras Escolares visa apoiar os municípios na ampliação e no aprimoramento das escolas públicas para a autonomia do poder municipal e a descentralização da gestão educacional.

Ações imediatas para a implantação do Programa São Paulo Faz Escola como a Implantação de Base Curricular Comum para toda a rede estadual (Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio) estão alicerçadas nas Leis de Diretrizes e Bases artigo 26; a divulgação dos conteúdos básicos de aprendizagem para todas as séries do Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio, constam no Currículo do Estado de São Paulo por área e disciplina atualizadas em 2010 com a 2ª edição em 2011; distribuição destas com orientações de práticas de sala de aula para os professores de disciplinas/séries do Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio, o denominado Caderno do Professor e Caderno do Aluno; Seleção de 8 mil Professores Coordenadores para apoio à implantação e orientação do programa; Implantação da avaliação bimestral dos alunos e de processos contínuos e dirigidos de recuperação. (SÃO PAULO, 2008, p. 30).

Partindo dos princípios definidos na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 - LDB, o Ministério da Educação em conjunto com educadores de todo o país, elaboraram um perfil para o Currículo do Ensino Médio apoiado em competências básicas dentro de um contexto de incentivo ao raciocínio e a capacidade de aprender como parte de uma política mais geral de desenvolvimento social. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e de orientar o professor no processo ensino-aprendizagem buscando novas abordagens e metodologias. As propostas de reforma curricular para o Ensino Médio se pautam nas mudanças “revolução técnico-industrial” e na “revolução informática”.

A formação do aluno para aquisição de conhecimentos básicos deve ter a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. Propõe a formação geral; o desenvolvimento de capacidade de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização.

A revolução do conhecimento alterando a organização do trabalho e as relações sociais e a expansão da rede pública deverão atender os padrões de qualidade propostos pelo governo do Estado de São Paulo que estão pautados na lógica neoliberal e nas instituições financiadoras.

No PCNEM e nas Diretrizes para o ensino médio relata-se que a educação deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural; deve ser estruturada em quatro alicerces: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. Essas considerações

são oriundas da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, incorporadas nas determinações da LDBEN nº 9394/96:

- Aprender a Conhecer

O alicerce aprender a conhecer considera a importância de uma educação geral com aprofundamento em determinada área de conhecimento. Considerado o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento como meio e fim. Meio, enquanto forma de compreender a complexidade do mundo para desenvolver possibilidades pessoais e profissionais e para comunicar. Fim, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir. Os saberes adquiridos que permitem compreender o mundo favorece o desenvolvimento da curiosidade intelectual, estimula o senso crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição da autonomia na capacidade de discernir. Aprender a conhecer garante o aprender a aprender e constitui o passaporte para a educação permanente, na medida em que fornece as bases para continuar aprendendo ao longo da vida.

Gadotti (2005, p. 46) refere-se ao aprender a conhecer [...] “Ao conhecer, o sujeito do conhecimento reconstrói o que conhece. Só é possível conhecer quando se deseja, quando se quer, quando nos envolvemos profundamente com o que aprendemos” [...].

- Aprender a fazer

O desenvolvimento de habilidades e o estímulo ao surgimento de novas aptidões tornam-se processos essenciais, na medida em que criam as condições necessárias para o enfrentamento das novas situações que se colocam. Privilegiar a aplicação da teoria na prática e enriquecer a vivência da ciência da tecnologia e destas no social passa a ter significação especial no desenvolvimento da sociedade contemporânea.

- Aprender a viver

O alicerce aprender a viver trata-se de aprender a viver junto, desenvolvendo o conhecimento do outro e a percepção das interdependências, de modo a permitir a realização de projetos comuns ou a gestão inteligente dos conflitos inevitáveis.

- Aprender a ser

Aprender a ser supõe a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo frente às circunstâncias da vida. Supõe ainda exercitar a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação, para desenvolver os seus talentos e permanecer, tanto

quanto possível, dono do seu próprio destino.

Nos PCNEM, comenta-se que aprender a viver e aprender a ser decorrem de aprender a conhecer e aprender a fazer e devem constituir ações permanentes que visem à formação do educando como pessoa e como cidadão. Com isso, o currículo deve ser articulado em torno de eixos histórico-cultural e epistemológico que dimensiona o valor histórico e social dos conhecimentos dentro do contexto da sociedade e reconstrói os procedimentos envolvidos no processo de conhecimento, assegurando a eficácia desses processos e a abertura para novos conhecimentos.

A reforma curricular do Ensino Médio estabelece a divisão de conhecimento escolar em áreas: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias (constitui-se de um conjunto de disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Arte); Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Ainda com base no mesmo documento, as áreas compartilham objetos de estudo que se comunicam entre si criando condições para que a prática escolar se desenvolva em uma perspectiva interdisciplinar. A divisão por área de conhecimento assegura uma educação de base científica e tecnológica com uma revisão dos componentes socioculturais orientados por uma visão epistemológica que resulte numa sociedade tecnológica.

A organização dos Parâmetros Curriculares em áreas e por disciplinas não significa que as disciplinas são obrigatórias ou mesmo recomendadas. Na LDB e na Resolução CEB n. 3 de 26/6/1998 no artigo 3º são mencionados que a obrigatoriedade está nos conhecimentos que as disciplinas recortam e nas competências e habilidades referidas.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 foca na aprendizagem e, a partir disso a filosofia não é mais a liberdade de ensino, mas o direito de aprender. Conforme São Paulo, (2013, p. 14) as competências como referência têm o compromisso de articular as disciplinas e as atividades escolares com o que se espera que o aluno aprenda na jornada escolar. O processo de ensino aprendizagem revela que o professor, os conteúdos, as metodologias disciplinares e a aprendizagem requerida dos alunos são inseparáveis. O currículo se compromete em formar crianças e jovens para que se tornem adultos capazes de exercer suas responsabilidades no trabalho, em casa, família, em desenvolver autonomia para atuar em uma sociedade que depende deles (como afirmado anteriormente). O currículo é a referência para ampliar e localizar e contextualizar os conhecimentos acumulados pela pessoa. Esse conhecimento

articula-se com os conhecimentos próprios de cada disciplina e é com essas competências que o aluno contará para fazer a leitura crítica do mundo questionando-o para compreendê-lo. Ainda no mesmo referencial, descreve-se qual competência e habilidade são desenvolvidas pelos integrantes do processo ensino-aprendizagem:

- a) Adolescente e as características de suas ações e pensamentos;
- b) O professor, suas características pessoais e profissionais e a qualidade de suas mediações;
- c) Os conteúdos das disciplinas e as metodologias para seu ensino aprendizagem.

A transição da cultura do ensino para a da aprendizagem não é um processo individual. A escola deve fazê-lo coletivamente, tendo à frente seus gestores que devem capacitar os professores no cotidiano escolar como descreve no Currículo do Estado de São Paulo para que todos se apropriem dessa mudança de foco. Salienta-se, também que cabem as instâncias responsáveis na elaboração das propostas curriculares que as façam com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para que as escolas, em sua Proposta Pedagógica, estabeleçam os planos de trabalho e por consequência seus currículos em ação.

Na organização do Currículo do Estado de São Paulo, durante a década de 1990, a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, diversas implementações de mudanças legais foram definitivas para o fortalecimento do Sistema Nacional de Avaliação, principalmente a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96, o financiamento da educação por meio da Lei nº 9424/96, que regulamentou o Fundo de Manutenção e de Valorização do Magistério (FUNDEF) a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesse contexto, em nível nacional foi criado o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) desde 1990, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), criado em 1998 e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), criado em 1996, sendo assegurado pela LDBEN nº 9394/96, inciso VI do artigo 9º:

[...] VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 1996)

A partir da LDB nº 9394/96 até os dias de hoje pode-se citar as reformas que incidiram no trabalho do professor e que antecederam a implantação da nova proposta curricular no Governo do Estado de São Paulo: possibilidade de reclassificação dos alunos; progressão continuada no Ensino Fundamental e progressão parcial no Ensino Médio; Rede do Saber e programa de educação continuada aos professores (PEC); criação das ouvidorias;

estabelecimento de mudanças no estágio probatório e demais trabalhadores do magistério e criação do IDESP (Índice de desenvolvimento da educação no Estado de São Paulo).

Para Hand (2010), a reclassificação dos alunos que defluiu da Resolução 20 de 05 de fevereiro de 1998 estabelece que, por meio de uma prova, que prevê habilidades e competências traçadas para determinada série em todas as disciplinas, o aluno avança para as séries seguintes.

Essas ações visam teoricamente atenuar as desigualdades socioeconômicas na sociedade capitalista.

Na educação pública, a reclassificação dos alunos é um exemplo de ação compensatória focalizada na precária atuação do Estado.

A progressão continuada do Ensino Fundamental e a parcial do Ensino Médio são os objetos principais da Proposta Curricular. Constituíam - se na não retenção nas quatro séries do Ensino Fundamental I. Em 2014, pode-se reprovar o aluno no 3º ano. No Ensino Fundamental II pode-se reprovar no 6º e 9º ano, podendo no 9º ser reprovação parcial e, no Ensino Médio, pode-se reprovar total ou parcialmente, ou seja, o aluno é aprovado com direito a cursar a série seguinte com dependência em até três disciplinas da série anterior.

Souza (2001) afirma que, em relação ao Ensino Médio, as escolas mostraram-se despreparadas administrativamente para a condução desse novo modelo de sistema, que em alguns casos acabam muitas vezes sendo resolvidos utilizando-se o argumento da recuperação implícita após a suposta conclusão do curso.

As reformas foram sendo implantadas com a nova LDB e, com ela surgiu à necessidade de oferecer formação em nível superior para professores efetivos de 1ª a 4ª séries da rede pública estadual sem formação.

Após 2002, com o governo Lula, novas políticas educacionais foram formuladas centradas nos aspectos financeiros que caracterizavam a gestão de Fernando Henrique Cardoso. A criação de políticas públicas objetivando o desenvolvimento econômico e social do país levou ao lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), lançado em 28 de janeiro de 2007, um programa do governo federal brasileiro que engloba um conjunto de políticas econômicas planejadas para quatro anos, tendo como objetivo acelerar o crescimento econômico do Brasil.

Diante dos objetivos do PAC, cada ministério teria que apresentar uma série de ações que se enquadrariam no referido programa. O Ministério da Educação lançou em 24 de abril de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Esse plano foi lançado concomitantemente ao Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” que conta com 28 ações que cobrem todas as áreas de atuação do MEC, abrangendo níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e infraestrutura.

As 28 ações estabelecidas no Plano de Metas do PDE, conforme Saviani (2007) não possuem um encadeamento lógico, estão justapostas, sem nenhum critério de agrupamento. O aspecto positivo do plano foi o fato do PDE considerar como objetivo principal elevar o nível de qualidade de ensino e que as ações poderiam ser distribuídas:

No que se refere aos níveis escolares, a educação básica está contemplada com 17 ações, sendo 12 em caráter global e cinco específicas aos níveis de ensino. Entre as ações que incidem globalmente sobre a educação básica situam-se o “FUNDEB”¹², o “Plano de Metas do PDE-IDEB”, duas ações dirigidas à questão docente (“Piso do Magistério” e “Formação”), complementadas pelos programas de apoio “Transporte Escolar”, “Luz para Todos”, “Saúde nas escolas”, “Guias de Tecnologias”, “Censo pela Internet”, “Mais Educação”, “Coleção Educadores” e “Inclusão Digital”.
(SAVIANI, 2007, p. 1233)

O Currículo do Estado de São Paulo foi implementado na rede pública de ensino pela Secretaria da Educação do Estado (SEE) com a função de orientar os professores em relação ao conteúdo que deve ser trabalhado por bimestre e série do Ensino Fundamental II e Médio.

Conforme a apresentação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo – Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias (São Paulo, 2008, p. 8), a SEE-SP, o Governo de José Serra realizou um projeto intitulado “São Paulo Faz Escola” com o objetivo de apoiar as escolas da rede para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos.

Para isso, realizou um levantamento do acervo documental e técnico pedagógico e consultou as escolas e professores para divulgar e sistematizar boas práticas.

¹² O Projeto de Emenda Constitucional artigo 60 do artigo 212 da Constituição Federal de 1988, criou o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação) em substituição ao FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério). O FUNDEF abrangia somente o ensino fundamental. O FUNDEB abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Maiores informações no portal do MEC: www.portal.mec.gov.br. Acesso em 17/10/2013.

A Secretaria pretendeu que esta iniciativa fosse mais do que uma declaração de intenções, que fosse o início de uma contínua produção e divulgação de subsídios para as escolas e às aulas. A Secretaria procurou também cumprir seu “dever de garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências” para que as escolas funcionassem como uma rede. A Proposta Curricular foi estruturada em torno de seis fundamentos¹³ norteadores (SÃO PAULO, 2011, p. 12 – 26):

- 1- Escola que também aprende;
- 2- O currículo como espaço de cultura;
- 3- As competências como referência;
- 4- Prioridades para a competência de leitura e da escrita;
- 5- Articulação das competências para aprender;
- 6- Articulação com o mundo do trabalho.

A concepção e os fundamentos teóricos – metodológicos do Currículo do Estado de São Paulo foram elaborados pelos professores: Rui Berger (in memoriam), Lino de Macedo, Guiomar Namó de Mello e Luiz Carlos de Menezes. (vide Anexo C)

A Coordenadora Geral do “Projeto São Paulo Faz Escola” inicia na apresentação do Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010, p. 4) ressaltando que a Proposta Curricular foi planejada de forma que todos os alunos percorressem o mesmo percurso de aprendizagem nas disciplinas básicas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, (Física, Química, Biologia para o Ensino Médio), História (Filosofia e Sociologia para o Ensino Médio), Geografia, Língua Inglesa, Arte e Educação Física e que essas disciplinas definissem os conteúdos, as competências, as habilidades, as estratégias metodológicas e o que se espera dos alunos em cada série/ano.

Maria Inês continua relatando que a proposta de organização curricular possibilitou que fossem garantidas iguais oportunidades a todos os alunos. Ressalto nessa afirmação que os alunos encontram resposta das atividades do Caderno do Aluno na internet, fazendo cópia e não aprendendo e refletindo sobre as atividades. Baseio-me nessa afirmação por ter experiência em sala de aula com o material de apoio (Caderno do Aluno) sendo uma crítica a afirmação da Maria Inês. Saliento que a coordenadora do projeto ressalva a importância que os profissionais devem ter sobre os propósitos comuns da educação e conclui que os mesmos devem se organizar em função desses propósitos.

¹³ A palavra fundamentos foi utilizada por Silva (2012, p.42) em substituição à expressão “princípios centrais” utilizados na Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

Os Cadernos do professor e do aluno foram muito bem recebidos pelos professores e por mim, pois como não há um grupo de professores efetivos nas escolas todos os anos, os Cadernos vieram para ajudar nessa transição. O conteúdo a ser trabalhado e dividido por série/ano simplificou a jornada diária dos professores que lecionam também em nível diverso. Eu leciono no Ensino Fundamental, Médio e EJA e os Cadernos colaboram no meu cotidiano. Atualmente, eu já decorei o conteúdo, pois não mudou desde quando foi implementado, em 2009. O que observo nos alunos é a falta de comprometimento com os Cadernos, pois há repetição de muitos conteúdos e o que faço é simplificá-los e adaptá-los a cada sala de aula e, em alguns casos, corrigi-los. Em relação aos colegas professores que ainda não são formados ou não tiveram um apoio de como manuseá-los divido meus conhecimentos desde a elaboração até o seu uso.

Seguindo esse processo de elaboração, cada disciplina obteve um caderno para orientar a prática educativa, os Cadernos do Professor e do Aluno, os quais foram elaborados por Alice Vieira, Débora Mallet Pezarim de Angelo, Eliane Aparecida de Aguiar, José Luís Marques López Landeira e João Henrique Nogueira Mateos e um segundo documento para apoiar às unidades escolares, os Cadernos do Gestor¹⁴ elaborados por Lino de Macedo, Maria Eliza Fini e Zuleika de Felice Murrie (coordenadora). Segundo Maria Inês (SÃO PAULO, 2010, p. 4) no Currículo do Estado de São Paulo há subsídios para o professor e o gestor organizarem as críticas e construírem a Proposta Pedagógica que representa a identidade da escola a qual pertencem.

A implantação da Proposta Curricular aconteceu em 2008 e a implementação nas escolas ainda não é efetiva. Há problemas de interpretação e entendimento no manuseio dos cadernos e na elaboração da proposta pedagógica. Considero de suma importância à formação continuada dos gestores para conhecer a sua comunidade e preparar o projeto pedagógico da escola. O que deveria acontecer nos ATPC. O preparo de uma linguagem única em cada U.E. torna-se um trabalho lento, mas se o gestor não fizer, nós ficaremos estagnados. A seguir, faz-se um breve relato sobre a disciplina de Língua Portuguesa para em seguida analisar os sentidos que os professores atribuem aos Cadernos do Professor e do Aluno, objeto desta pesquisa.

¹⁴ Em 2008 participei como PCOP da 1ª reunião destinada a apresentação da Proposta Curricular aos Professores Coordenadores das escolas da região Centro-Oeste. O Caderno do Gestor volume 1 de 2008 subsidiou as primeiras ações do PC na divulgação e implantação da Proposta Curricular nas escolas.

1.3 O Currículo de Língua Portuguesa

A disciplina de língua portuguesa tem sua inclusão no currículo escolar brasileiro no final do século XIX. Entretanto, precisou de um longo caminho para a língua portuguesa ser inserida no currículo.

Conforme Soares (2002), no Brasil colônia, conviviam o português, a língua geral (originadas do tronco tupi) e o latim. O português era aprendido na escola como componente curricular, mas como instrumento para a alfabetização. O latim era a língua que fundamentava as práticas no ensino secundário e superior, e o estudo da gramática latina e da retórica com base nos autores latinos e Aristóteles (fundador da escola o “Liceu” e defensor da procura pelo conhecimento por meio do “intelecto ativo”, como chamava a inteligência).

No século XVII, o português ainda não se constituía em área de conhecimento para ser uma disciplina curricular. Era uma língua pouco usada e não tinha muito valor cultural.

Na segunda metade do século XVIII, a reforma feita por Marquês de Pombal com o objetivo de garantir o poder sobre as colônias torna-se obrigatório, em Portugal e no Brasil, o uso da língua portuguesa e proíbe o uso de outras línguas. Uma das ações tinha como objetivo o saber e escrever em português e conhecer sua gramática. Segundo Soares (2002), gramática e retórica prevaleceram no século XVI e XIX na área de estudos da língua.

No início do século XX, com a progressiva perda do valor do ensino do latim, o ensino da gramática do português passou a seguir a tradição do ensino do latim passando a ser chamada de português e cria-se a profissão de professor de português. A retórica tinha o objetivo de falar bem e por exigência social, o escrever bem foi valorizado pela sociedade.

Em 1950, começou a modificação no conteúdo da disciplina de língua portuguesa e a progressiva transformação na democratização do acesso à escola. A modificação das características do alunado (social e cultural) exigiu um aumento na demanda de professores. Nessa época, a seleção dos professores formados, a maioria nas faculdades de filosofia, implicou menor seletividade na contratação e, por isso prejuízo na qualidade de ensino. Soares (2002), afirma que o conteúdo da disciplina gramática e texto, estudo sobre a língua e estudo da língua, constituirá realmente uma disciplina com conteúdo articulado. O uso de gramática e livro de textos faz-se de forma progressiva e os manuais passam a conter exercícios de vocabulário de interpretação, redação e gramática. Nesse momento o autor de livro didático tem a tarefa de preparar aulas e exercícios e, em consequência disso o processo desvalorização da função docente.

Na década de 1970, a mesma autora aponta como características principais da disciplina de Língua Portuguesa o fato da nomenclatura ser alterada para comunicação e expressão tendo como base a teoria da comunicação sendo o seu objetivo formar cidadãos para o mercado de trabalho apto para as exigências que o desenvolvimento econômico apresentaria. Na mesma época, quando a ditadura militar intervém, ocorreram algumas mudanças no ensino de língua portuguesa. No desenvolvimento do uso da língua o aluno seria visto como um emissor-receptor de códigos.

No documento do Currículo do Estado de São Paulo (2011, p. 35), define-se que os gêneros textuais são artefatos linguísticos construídos histórica e culturalmente pelas pessoas para atingir objetivos específicos em situações sociais particulares. Conforme Bakhtin (1992), o gênero do discurso configuram três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. O conteúdo temático refere-se ao tema que passa pelo processo de valorização da escrita para o oral por meio dos gêneros. Estilo refere-se à seleção individual dos recursos léxicos e gramaticais utilizados para compor o gênero e a construção composicional onde o conteúdo temático e os modos discursivos se assentam na organização textual (narração, descrição, artigo de opinião), discursivas e semióticas, ou seja, a noção de gênero discursivo reporta ao funcionamento da língua em práticas comunicativas reais e concretas construídas por sujeitos que interagem. Esses elementos não funcionam de forma autônoma, um depende do outro em um processo dialógico – discursivo. Segundo Bakhtin (1992), são os gêneros que orientam toda a linguagem. O domínio de um gênero permite que o falante estabeleça comportamentos nas diferentes situações de comunicação. Neste contexto, os gêneros foram colocados nas apostilas para serem estudados no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Eles têm como suporte os elementos midiáticos que permeiam os cadernos tais como filmes, jornais, sites, como podemos observar nas situações de aprendizagens propostas nos Cadernos.

Em todas as séries do ensino médio valoriza-se o conhecimento reflexivo de conteúdos linguísticos e literários e o cotidiano cultural. O objetivo que tais conteúdos sejam objetos de reflexão e não apenas transmitidos.

O Currículo e a organização do Ensino Médio estão ancorados na LDB nº9394/96 artigo 36 que estabelece:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como

instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II – adotará metodologias de ensino e avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III – será incluída uma língua estrangeira moderna como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre:

I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

A base nacional comum deve oferecer formação em História do Brasil, Português, Matemática, Artes e uma língua estrangeira moderna. A Educação Física também é obrigatória, exceto para os cursos oferecidos no período noturno. Na LDB 9394/96 o período escolar são de 200 dias letivos divididos em mínimo de 800 horas como são cobrados no calendário escolar.

No próximo capítulo serão analisados os Cadernos do Professor e do Aluno levando em conta as propostas apontadas até o momento.

CAPÍTULO II

Os Cadernos de Língua Portuguesa do Ensino Médio

“Qualidade da educação; educação para a qualidade; educação e qualidade de vida, não importam em que enunciado se encontrem, educação e qualidade são sempre uma questão política, fora de cuja reflexão, de cuja compreensão não nos é possível entender nem uma nem outra”.

Paulo Freire (2001, p. 24)

No presente capítulo discute-se a importância do Professor Coordenador na implementação do Currículo do Estado de São Paulo; os cadernos do professor e do aluno do 3º ano do ensino médio. Para atingir esse objetivo faz-se uma reflexão sobre o cargo de Coordenador Pedagógico e a função do Professor Coordenador na Escola Pública do Estado de São Paulo a partir do Caderno do Gestor. Em seguida, apresentam-se os cadernos do professor e do aluno foco desta pesquisa.

2.1. O Caderno do Gestor: A importância do Professor Coordenador na implementação do Currículo.

Conforme Quaglio (1993, p. 1), em 1549, inicia-se o registro da história da Educação no Brasil com a chegada dos jesuítas. A origem do papel da Supervisão no Brasil com o propósito de ouvir e observar os professores foi no século XVI. O modelo atual se inspirou nos moldes dos Estados Unidos no século XVIII como inspetor de escola embasada na LDBEN nº 5692/71. Essa função, em pleno Regime militar, era descrita como tecnicista e controladora.

A Secretaria Estadual da Educação foi reorganizada (SÃO PAULO, Decreto Estadual nº 7510/76) depois dessa época e a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP foi estruturada para que a ação pedagógica nas escolas estaduais, municipais e particulares fosse eficiente e produtiva. Quaglio (1993) descreve que a SEE-SP de 1976 dividiu os 572 municípios do Estado de São Paulo em COGSP (Cabe a essa coordenadoria propor alternativas específicas para o atendimento da demanda escolar e levar os planos da SEE para a sua área de abrangência da Grande São Paulo).

Em 2011 a COGSP, conforme o site da educação do Estado de São Paulo abrange o município de São Paulo e região metropolitana. São divididos em 28 Diretorias de Ensino e CEI (Cabe a essa coordenadoria a mesma função da COGSP, mas a sua área de abrangência são as cidades do interior).

As 146 Delegacias de Ensino foram extintas e, posteriormente foram criadas as

Diretorias Regionais de Ensino em número menor. (SÃO PAULO, Decreto nº 39.902 de 1/1/95).

Os profissionais de Supervisão das Delegacias de Ensino deveriam ter como uma de suas funções desempenhadas a melhoria do ensino-aprendizagem das escolas de sua responsabilidade. Os Diretores de Escola tinham as suas funções e haveria outros profissionais para auxiliá-los como, por exemplo, o Assistente de Diretor ou Vice-Diretor, o Orientador Educacional. Com a Lei 444/85, artigo 6º foi criado o posto de Professor Coordenador na unidade escolar. A Coordenação Pedagógica funcionaria como parte do Apoio Técnico Pedagógico e que representaria em nível de Escola ou de Unidade Escolar, os Serviços de Supervisão Estadual Paulista.

Para prover o cargo de Coordenador Pedagógico a Lei Complementar nº 444/85 exige que o professor tenha habilitação em Supervisão Escolar do Curso de Pedagogia. Para designação de Professor Coordenador Pedagógico a Resolução SE 28/96, embora exija prova escrita e proposta de trabalho, não exige Habilitação em Supervisão Escolar. Assim, pouquíssimas Escolas têm Coordenador Pedagógico, a maioria conta com o Professor Coordenador Pedagógico criado pela Lei Complementar 836 de 30 de dezembro de 1997 que, às vezes, nem o Curso de Pedagogia possui, portanto, com carência de fundamentação teórica, com falta de clareza sobre o papel a ser desempenhado, causando entraves que dificultam o exercício da função.

A Secretaria da Educação foi reorganizada em 2011 pelo decreto 57.141 e tem no artigo 4º como estrutura básica: I - Gabinete do Secretário; II – Comitê de Políticas Educacionais; III – Subsecretaria de Articulação Regional; IV – Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”; V - Coordenadoria de Gestão da Educação Básica; VI – Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional; VII – Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares; VIII – Coordenadoria de Gestão e Recursos Humanos; IX – Coordenadoria de Orçamento e Finanças; X – Diretorias de Ensino.

As atuais coordenadorias de Ensino da Grande São Paulo e do Interior foram extintas.

A Educação básica no Estado de São Paulo, conforme apontado no capítulo anterior constitui o campo funcional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, envolvendo:

I – formulação, coordenação e execução da política educacional do Governo do Estado;

II – Elaboração e implementação do Plano Nacional de Educação;

III – a execução de atividades de Ensino Fundamental e Ensino Médio objetivando o

pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;

Nos artigo 9º integram a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores¹⁵ no subitem I, a Assistência Técnica ao Coordenador que oferece cursos de formação continuada aos 270 mil funcionários da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, presentes nos órgãos centrais e vinculados, em 91 Diretorias e em 5.300 escolas. A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores “Paulo Renato Costa Souza” foi criada em 2009. Os cursos da EFAP com ensino à distância tem como uma das etapas o Concurso de ingresso de professores no Quadro do Magistério da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que atende ao decreto que exige que os candidatos passem por Curso de Formação Específica.

A Escola de Formação e Aperfeiçoamento deveria, no primeiro momento, apresentar os cadernos aos professores para que eles não chegassem à escola sem conhecê-los e, que os professores que já tivessem trabalhado na rede fizessem com essa escola, um curso de aperfeiçoamento também direcionado a apresentação dos cadernos.

No Caderno do Gestor (2008, v.1, p. 6) consta que os Professores Coordenadores devem atuar como gestores implementadores da Proposta Curricular com os objetivos de ampliar o domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, elevando o desempenho escolar com os resultados das avaliações externas; intervir na prática da sala de aula, incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem e de promover o aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional dos professores designados com vistas à eficácia e à melhoria de seu trabalho.

Além disso, no Caderno do Gestor (2008, v. 1, p.7) a função de professor coordenador deve estar centrada na gestão de qualidade do ensino. Uma das ações abordadas para a função de professor coordenador seria de decidir e traçar caminhos para os outros agentes envolvidos como os funcionários da escola, professores, alunos, pais e parceiros externos.

No Caderno do Gestor (2008, v.1.p. 7) consta que:

[...] a falta de um tempo para a discussão, pode criar uma hostilidade em relação às ideias divulgadas, ou pior, os agentes podem elogiar a Proposta Curricular, mas não aprofundarem suas concepções, ajustando-as às práticas já existentes.

Diante dessas atribuições do professor coordenador comenta-se que, não desmerecendo a

¹⁵ Maiores Informações no site:

<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/efap/QuemSomos/Institucional/tabid/4029/Default.aspx>.

Acesso 20/10/13 às 21h49

capacidade do professor que exercerá a função de coordenador, mas como atribuir objetivos e dizer o que se espera do professor coordenador se, ele não privilegia suas atividades nas questões pedagógicas de fato e utiliza uma linguagem pouco compreensível ou se, em momentos de ATPC não é discutido o processo ensino-aprendizagem, mas sim outros assuntos. Como pedir para assumir uma postura consensual reflexiva, crítica e criativa se a formação pré-serviço e em serviço não foi realizada com os agentes da escola e da EFAP sobre o manuseio dos cadernos e sobre a própria implementação do Currículo?

O papel do Professor Coordenador é de orientar os professores em ATPC quanto ao uso dos cadernos do professor e do aluno. No Caderno do Gestor (2009, v.1, p. 25) menciona-se que o PC recebeu para o planejamento um documento intitulado Expectativas de Aprendizagem, no qual está pautado no Currículo e nos Cadernos do Professor.

Essas Expectativas apenas sintetizam o que já está proposto, de forma que o professor possa observar o que se espera que o aluno aprenda em cada série e componente curricular. As Expectativas estão intrinsecamente associadas aos conteúdos apresentado e validado nos Cadernos do Professor. Os conteúdos escolares refletem os significados e valores culturais e sociais e esses conteúdos são atualizados na prática de sala de aula quando o professor escolhe as metodologias mais adequadas para a aprendizagem, os recursos didáticos, os processos de avaliação e recuperação.

O documento apresenta em sequência as Expectativas de Aprendizagem detalhadas por série/ano e nível Ensino Fundamental e Ensino Médio para todos os componentes curriculares previstos no Currículo.

As expectativas apresentam quatro funções básicas descritas no Caderno do Gestor (2009, v. 1. p. 26).

1) Constituem referenciais para a realização de avaliação diagnóstica dos conhecimentos já dominados (ou não) pelos alunos em cada série/ano e componente curricular, levando-se em conta a implantação do Currículo.

2) São indicadores de acompanhamento da aprendizagem e de recuperação.

3) São referenciais mínimos para a análise das aprendizagens esperadas e consolidadas e para a revisão do planejamento, inclusive avaliando o grau de implantação do próprio Currículo Oficial proposto.

4) Oferecem maior clareza entre os elos que interligam a Proposta Curricular e as

Matrizes de Referência para a Avaliação – SARESP.

O Professor Coordenador tem mais um referencial para analisar os planos propostos pelos professores de sua escola e para acompanhar se o desenvolvimento das aprendizagens está efetivamente sendo realizado.

Atualmente, para ser professor coordenador não é necessário fazer prova. A diretora de escola escolhe o professor coordenador por meio de projeto apoiado na Resolução SE 3 de 18/01/2013. Essa lei também implanta um novo cargo de professor coordenador de apoio à gestão pedagógica na rede pública estadual para apoiar a equipe gestora em escolas prioritárias e nas escolas de tempo integral.

A Resolução SE nº 28, de 04/04/96, estipula:

Ao docente designado para exercer as funções de coordenação pedagógica caberá assessorar a direção da escola na articulação das ações pedagógicas e didáticas e subsidiar o professor no desenvolvimento de seu trabalho. (SÃO PAULO, Artigo 2º da Resolução SE 28/96).

Essa Resolução dispõe sobre o processo de escolha de professor para o exercício das funções de professor coordenador. A escolha do professor seria feita por etapas: primeiro a realização de uma prova escrita eliminatória elaborada pela Diretoria de Ensino, seguindo de uma proposta de trabalho individualizada para cada unidade escolar, por fim o professor seria eleito pelos pares do Conselho de Escola. Os professores da escola tinham como responsabilidade a escolha desse profissional que teria as responsabilidades acima.

A Secretaria da Educação considera que a coordenação pedagógica se constitui em um dos pilares estruturais da atual política de melhoria da qualidade de ensino e que os Professores Coordenadores atuam como gestores implementadores dessa política que têm como objetivos avaliar os alunos nos saberes adquiridos; intervir na prática docente para diversificar as oportunidades de aprendizagem; promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores.

De acordo com a Resolução SE 88 de 19 de dezembro de 2007¹⁶ são algumas atribuições do Professor Coordenador:

a) acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos;

¹⁶ A Resolução SE 88 de 19 de dezembro de 2007 com suas alterações encontra-se na íntegra no site: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqpalchav.asp?assunto=145> Acesso em 17/10/2013.

b) assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional;

c) assegurar a participação ativa de todos os professores de segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador.

Diante dessa Resolução ofereci-me para fazer uma Orientação Técnica aos professores em ATPC porque os mesmos perguntavam-me desse material, como utilizá-lo e, na época, também dos erros que continham.

No Caderno do Gestor (2009, v.1, p. 17) encontra-se a organização do HTPC/ATPC. O passo a passo de como iniciar o ATPC, confirmando que esse espaço é “estritamente pedagógico, destinado à discussão, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e do desempenho escolar do aluno”, desde a avaliação diagnóstica, das ações de retomada de dificuldades detectadas na classe como um todo e atividades de recuperação contínua em sala de aula.

Iniciei a O. T. apresentando os dois cadernos: caderno do professor e o caderno do aluno.

No excerto abaixo, a professora coordenadora relata que alguns professores deveriam estar presentes na O.T, mas que essas ausências influenciam suas atitudes em sala de aula e que a O. T. deveria ser realizada novamente¹⁷.

Olha a única coisa que posso dizer assim, que foi uma pena que mais pessoas não estivessem presentes para poder também conhecer [...] Não tinham conhecimento para fazer um trabalho aprofundado.

Conforme Vygotsky (1989), a construção social do conhecimento a partir da interação e da linguagem, na explanação da professora coordenadora para a professora pesquisadora, encontram-se na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou seja, dependem da participação do outro mais experiente para a sua realização.

A Professora Coordenadora relata que a Diretoria de Ensino não trabalhou o como manusear os cadernos do professor e do aluno. Trabalhou a sequência didática dos cadernos do aluno, como é comprovado no excerto a seguir:

¹⁷ A última O. T. com o título “A origem do Currículo do Estado de São Paulo” foi realizada em no dia 16 de setembro de 2013, em ATPC.

Eh... Não, (eh) assim literalmente o caderno dessa forma como até você compartilhou uma vez no HTPC, não. O de pegar o caderno e trabalhar a sequência didática, como que nós poderíamos estar desenvolvendo. Isso muito, muitas vezes, nós pegamos o caderninho para fazer. Não na minha disciplina, mas nas disciplinas de outros colegas. Mas é bacana porque a gente começa a aprender a dinâmica do trabalho como a Secretaria viu.

Gadotti (2005) refere-se ao alicerce aprender a conhecer: “O sujeito do conhecimento reconstrói o que conhece”. Nas minhas intervenções foi observado que não se pode cobrar algo que não se conhece. Os saberes adquiridos permitem compreender o mundo, estimula o senso crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição da autonomia na capacidade de discernir. Conhecendo como os Cadernos foram elaborados e sabendo que são um caminho os professores teriam a autonomia de elaborar o seu plano de ensino.

2.2. O Caderno do Professor e do Aluno

Para melhor entendimento o quadro abaixo mostra como o Currículo do Estado de São Paulo está organizado (Caderno do Gestor, 2008, v. 1, p. 33).

Quadro 3: Organização do Currículo do Estado de São Paulo

MATERIAL	ESPECIFICAÇÃO
PROPOSTA CURRICULAR	12 cadernos, um por disciplina, com os fundamentos e princípios da proposta curricular e o conteúdo programático para cada uma das disciplinas do Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio.
CADERNO DO GESTOR	4 cadernos. Um para cada bimestre de 2008.
CADERNOS DO PROFESSOR	252 cadernos ao longo do ano de 2008, 63 por bimestre: um para cada disciplina/série do Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio.
DVD – SÃO PAULO FAZ ESCOLA	Vídeos com a participação dos especialistas autores que discutem os fundamentos e princípios da proposta, das áreas e das disciplinas, como apoio para as discussões das equipes escolares para implementação da proposta curricular.



Proposta Curricular e os Cadernos do Professor¹⁸

Em 2007, essas áreas foram trabalhadas por uma equipe de diferentes disciplinas ou áreas de conhecimento que transformaram em materiais com o resultado do SARESP de 2005.

Catanzaro (2012), em sua pesquisa, relata que os profissionais das universidades estaduais e particulares foram convidados a elaborar, com sua equipe, os conteúdos dos cadernos do professor e do aluno. Em 2011, A “Coordenação do Desenvolvimento dos Conteúdos Programáticos dos Cadernos do Professor e dos Alunos” continua a cargo de Ghislene Trigo Silveira da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e a responsabilidade da “Coordenadoria de Gestão da Educação Básica” (CGEB) fica a critério de Maria Elizabete da Costa. (vide Anexo D)

Em 2010, a versão definitiva dos textos-base da proposta curricular foi apresentada por áreas: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias (compostas pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Inglês), Educação Física e Arte); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (compostas pelas disciplinas de Biologia, Ciências Física e Química), Ciências Humanas e suas Tecnologias e (compostas pelas disciplinas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia) e Matemática e suas Tecnologias. Cada área de conhecimento tem o seu próprio caderno de apresentação do Currículo com o material de apoio que são os cadernos do professor e do aluno. (vide Anexo E)

Em 2010, o Secretário da Educação Dr. Herman Jacobus Cornelis Voorwald assumiu a secretaria no lugar de Fernando Padula Novaes no Governo de Geraldo Alckmin (PSDB).

Em 2011, na 2ª edição do Currículo do Estado de São Paulo, encontra-se a “Carta do Secretário”, na qual se manifesta a expectativa didático-pedagógica da Secretaria para que se efetivem situações de aprendizagem¹⁹ em cada disciplina do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

¹⁸ Imagem disponível no site; www.educacao.sp.gov.br - Acesso em 17/10/2013 às 23h17.

¹⁹ Conforme São Paulo (2010, p.8), o Currículo se completa com os Cadernos do Professor e do Aluno e neles são apresentadas Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino.



Currículo do Estado de São Paulo e os Cadernos de Conteúdo do Aluno²⁰

O Secretário afirma que os Cadernos do Currículo constituem orientação básica para o trabalho do professor em sala de aula e que “espera que sejam utilizados como instrumentos para alavancar o ensino de qualidade, objeto primordial do Programa Educação – compromisso de São Paulo”.²¹ (vide Anexo E)

Para concluir, o Secretário ressalta que projetos e orientações técnicas complementam a proposta pedagógica, fornecem apoio aos professores e gestores para constante atualização, mantendo assim, uma base comum de conhecimentos, habilidades e competências.

Em seguida, há uma carta da Coordenadora do Projeto São Paulo Faz Escola, Maria Inês Fini direcionada aos professores e gestores relatando o início da implantação do Currículo do Estado de São Paulo como Proposta Curricular do Estado de São Paulo, as metas que os alunos têm o direito em alcançar nas disciplinas, a construção da autonomia da escola e conclui com o objetivo desse documento. (SÃO PAULO, 2010, p. 4)

Após as recomendações inicia-se a apresentação do Currículo do Estado de São Paulo, o qual está embasado nesta pesquisa. As concepções do ensino na área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias serão abordadas em seguida.

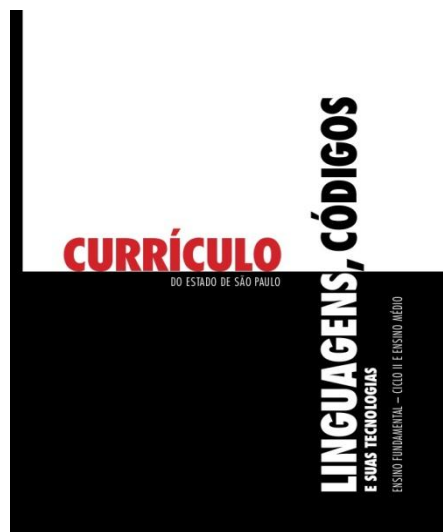
A linguagem é a capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, segundo os PCN (2006). A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido que se torna um meio para o conhecimento. O homem conhece o mundo por meio de suas linguagens e símbolos. Na medida em que se torna mais

²⁰ Imagem disponível no site: www.educacao.sp.gov.br – Acesso em 17/10/2013 às 23h21.

²¹ O Programa “Educação – Compromisso de São Paulo” são as ações da Secretaria voltadas à melhoria da Educação do Estado de São Paulo. Este programa foi anunciado em 15 de outubro de 2011. Maiores informações: <http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/compromisso-sp> Acesso em 17/10/2013.

competente nas diferentes linguagens, será capaz de conhecer a si mesmo, a sua cultura e o mundo em que vive. Essa mudança de foco, a experiência escolar do aluno permite que o mesmo compreenda e use as diferentes linguagens como meios de organização da realidade, ou seja, relacionar textos com o seu contexto. Contextualizar é quando faz sentido dentro de um encadeamento de informações, conceito e atividades. (documento: SÃO PAULO, 2010, p. 25).

A contextualização na área pode se dar em três níveis: Contextualização sincrônica, contextualização diacrônica e contextualização interativa. (SÃO PAULO, 2010, p. 27)



A Contextualização Sincrônica ocorre ao mesmo tempo, analisa o objeto em relação à época e a sociedade que gerou. Por exemplo: Quais são as condições sociais, econômicas e culturais de sua produção e recepção?

A Contextualização Diacrônica ocorre através do tempo, considera o objeto no eixo do tempo, por exemplo: De que maneira aquela obra, aquela ideia, aquela teoria se inscrevem na história da Cultura, da Arte e das ideias?

A Contextualização Interativa permite relacionar o objeto cultural com o universo específico do aluno, por exemplo: Quais as características desse objeto que faz com que ele ainda seja estudado?

De acordo com o documento do Currículo do Estado de São Paulo (2010, p. 27) a contextualização faz-se necessária para refletir a respeito da intertextualidade e da

interdisciplinaridade²², por exemplo: De que maneira cada objeto se relaciona com outros objetos culturais?

Nossa experiência aponta que a dificuldade do professor se encontra exatamente neste ponto. Eles precisam de orientação para que possam relacionar os conteúdos dos cadernos para que a contextualização acima descrita ocorra. Para tal, o professor coordenador deveria preparar atividades tal como a que seria desenvolvida com o aluno para que os docentes se apropriem das ideias sugeridas no currículo. Em seguida, os professores fariam esse exercício com a colaboração do coordenador.

Na disciplina de Língua Portuguesa, os conteúdos disciplinares do Ensino Médio (objeto de estudo nesta pesquisa) são organizados em quatro campos de estudo que se orientam a partir de questionamentos sociais. Esses campos de estudos ou eixos sugerem uma questão a ser respondida estabelecendo abordagens dos diferentes conteúdos em cada campo de estudo da disciplina. O mesmo conteúdo poderá ser trabalhado em mais de um volume de acordo com o eixo central.

Os campos de conteúdo tratam do fenômeno linguístico nas dimensões discursiva, semântica e gramatical. Sendo assim, o desenvolvimento do olhar dialético entre o intrinsecamente linguístico e as dimensões subjetivas e sociais.

Quadro IV: Campos de Estudo da organização de conteúdos

Linguagem e sociedade	O objetivo central desse eixo é a análise da língua e da literatura, em sua dimensão social como instituições.
Leitura e expressão escrita	O objetivo principal é o estudo das características dos gêneros textuais relacionando os textos com suas funções sociocomunicativas.
Funcionamento da Língua	O objetivo principal é a análise interna da língua e da literatura como realidades intersemióticas.
Produção e compreensão oral	O objetivo principal é o estudo dos aspectos relacionados à produção e escrita do texto oral.

Esses campos de estudo ou eixos são centrados no indivíduo que se constitui na

²² Interdisciplinaridade – adota uma perspectiva teórico-metodológica comum para as disciplinas envolvidas; busca a solução de problemas através da articulação de disciplinas; promove a integração dos resultados obtidos. Intertextualidade – quando há uma referência explícita ou implícita de um texto em outro.

linguagem verbal. Esse indivíduo se constrói de um todo histórico, social e cultural em relação aos outros.

Para uma abordagem mais significativa comenta-se sobre texto e a diferença entre gênero textual e tipologia textual.

Embora um texto seja sempre uma produção individual, cada esfera de utilização da língua constrói seus modelos relativamente estáveis orientados pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela construção composicional. É o que denominamos gêneros textuais. Alguns exemplos de gêneros textuais são aula, fofoca, monografia, debate, horóscopo, conversa telefônica conversa em roda de amigos, dissertação de mestrado, tese de doutorado etc. (SÃO PAULO, 2011, p. 32).

O texto, compreendido em sentido semiótico, pode estar organizado a partir de diferentes linguagens, não apenas da verbal. A principal propriedade de um texto é o que ele comunica. Os textos são utilizados em atividades sociais variadas. Os artefatos linguísticos construídos histórica e culturalmente pelas pessoas para atingir objetivos específicos em situações sociais particulares são denominados gêneros textuais. (SÃO PAULO, 2010, p.30)

A tipologia textual é uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição. Os tipos textuais abrangem cinco categorias: narrar, relatar, prescrever, expor e argumentar.

No eixo leitura e expressão escrita são encontrados em todos os bimestres estratégias de leitura definidas a saber: estratégias de pré-leitura; estruturação da atividade escrita; gêneros textuais (textos prescritivos; narrativo; lírico; texto argumentativo, resenha) e estratégias de pós – leitura.

Nos Cadernos do Aluno (2013, v. 1) para cada atividade são abordados textos de variados gêneros textuais. Desta forma, são ensinados como sugerem os PCN, deixando de trabalhar com frases soltas, sem sentido e descontextualizadas da realidade que envolve os alunos.

Nesse sentido, Paulo Freire (1959) comenta que o currículo na prática assume o papel de caminho do conhecimento, aonde se quer chegar com tal conteúdo. Ressalta que se quer chegar num conhecimento mais elaborado (rigoroso e/ou científico) partindo de que, de onde? Conforme Freire deveria partir do conhecimento do mundo, da “experiência feita”, ou seja, do conhecimento prático, do senso comum. O conhecimento, para o autor, não existe se não está contextualizado e problematizado, social, política, econômica e culturalmente.

Diante disso comento que, na escola pesquisada, mesmo que o professor quisesse trabalhar somente os Cadernos do Professor e do Aluno não conseguiria, pois a realidade cultural e o conhecimento de mundo dos alunos não podem ser unificados. A construção do projeto político

pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico construído e vivenciado com o contexto social e com a organização da sala de aula. Assim, compartilho com Freire que não existe conhecimento se não estiver contextualizado.

Catanzaro (2012) reafirma que os Cadernos do Professor e do Aluno trazem uma apresentação para todas as escolas do Estado de São Paulo não havendo necessidade de que qualquer alteração seja feita para atingir o que a Secretaria da Educação apresenta como padrão de qualidade.

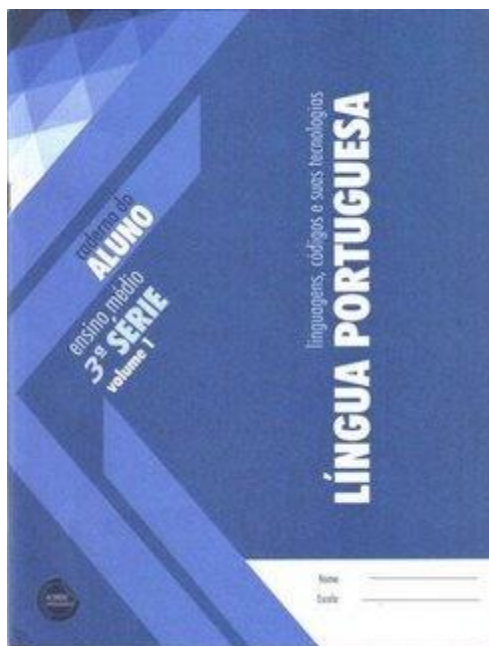
Saliento que, na no Caderno do Gestor (2009, v.1, p. 5) Maria Inês Fini comenta que na Proposta Pedagógica “a escola tem a oportunidade de refletir sobre as necessidades coletivas e individuais de sua comunidade e planejar principalmente a superação de problemas específicos de aprendizagem dos alunos”. Isso não significa que o resultado será imediato, mas o conhecer a necessidade da comunidade, os sonhos dos alunos na sua vida profissional e participar mostrando que se pode conseguir adquirindo conhecimentos já mostraria a função da escola.

Para isso, faz-se necessário conhecer os cadernos, sua estrutura para planejar a proposta pedagógica. Além disso, o professor deve conhecer a realidade da escola na qual trabalha para que suas intervenções possam ir ao encontro das necessidades dos alunos. (vide Anexo F)

Para o desenvolvimento da pesquisa foram selecionados os cadernos do aluno volume 1 e volume 2. Segundo o campo de conteúdo, o mesmo conteúdo poderá ser trabalhado em mais de um volume de acordo com o eixo central.

Observa-se que no Caderno do Aluno volume 1 e no volume 2 não está descrito o conteúdo que será trabalhado e não está mencionada a data em que foi elaborado. O Syllabus, ou seja, o nome das atividades e sumário não existe. Os títulos das atividades estão na própria atividade. No Caderno do Professor encontra-se o Sumário e a Ficha do Caderno. Para esse entendimento todos os professores devem ter o Caderno do Professor, pois sem ele não conseguirão atingir o objetivo desejado. (vide Anexo G e H)

O Caderno do Professor chegou à escola em 2008. Os professores que estão com aulas atribuídas receberam e os que ingressaram depois, não. Somente no segundo semestre de 2013, a 1ª edição revista, foi entregue aos professores. Foram quase cinco anos de espera para que os docentes obtivessem esse material completo, pois já havíamos pedido via Secretaria da Educação algum material para utilização em sala de aula concomitante com o do aluno.



Caderno do Aluno de Língua Portuguesa 3ª série do Ensino Médio (volume 1)

No Caderno do Gestor (2009, v. 1, p. 20) comenta-se que “todos os professores das escolas estaduais receberam as Propostas Curriculares e os Cadernos do Professor dos seus componentes, a ser colocados em prática nas salas de aula”. A falta de material para todos os professores ocasionou uma impossibilidade de entendimento do conteúdo dos Cadernos, pois os professores não efetivos saíam da escola e não deixavam os materiais.

O Caderno do Professor é um material estruturado para uso em sala de aula de forma a apoiar a implementação do Currículo do Estado de São Paulo, não sendo um material completo:

Em 2009, os Cadernos do Professor foram estruturados conforme o Caderno do Gestor (2009, v.1, p.23), Nos principais pontos críticos presentes no relatório de avaliação dos Cadernos foi observado a necessidade de produzir material de apoio aos alunos para que eles possam acompanhar as Situações de Aprendizagem prevista no Caderno do Professor.

No Caderno do Gestor (2009, v.1, p. 25) encontram-se notas sobre a produção dos Cadernos dos Alunos que relato a seguir:

A estruturação do Caderno do Aluno foi realizada a partir de solicitações de professores para que os alunos pudessem ter acesso a um material individual de qualidade como registro pessoal das múltiplas atividades de apoio à aprendizagem realizada dentro e fora do ambiente escolar. A importância de compreender de que os cadernos não substituem o livro didático. O Caderno do Aluno é um recurso para o desenvolvimento das Situações de Aprendizagem é composto por atividades e organizado por disciplina, ano/série e volumes 1, 2, 3 e 4.

O Caderno do Aluno apresenta todas as atividades sugeridas no Caderno do Professor, organizadas em blocos como: Leitura e Análise de textos, imagens, mapas e gráficos; Roteiros de experimentação; Pesquisa individual; Pesquisa em grupo; Você aprendeu? ; Aprendendo a aprender; Para saber mais; e Lição de Casa. O caderno do Aluno é consumível, ou seja, contém espaços para que os alunos possam responder as atividades.

Analisando os enunciados dos exercícios, utilizam-se frequentemente verbos no imperativo: Leia, complete, transcreva, estabeleça, identifique, releia, assinale, retome, escreva, responda, selecione, faça, converse, consulte, use e considere (caderno do aluno, 2013, v. 1). Dessa forma, o discente deve saber exatamente o que esses verbos significam para que possa efetuar os exercícios. Entende-se que esse deve ser o primeiro passo uma vez que os discentes chegam ao ensino médio com dificuldades de interpretação de vocabulário.

O objetivo anunciado no Caderno do aluno (s.d., v.1, p. 3) é de proporcionar uma reflexão sobre a adequação da fala e da escrita, ou seja, o que é certo ou errado falar e escrever e em quais situações de comunicação.

No Caderno do Professor (2013, v. 1. p. 8) há a orientação sobre os conteúdos, competências, habilidades gerais, conteúdos gerais em longo prazo, conteúdos gerais em médio prazo, metodologia e estratégia e avaliação. Ainda na mesma página está mencionado que: “É preciso, portanto, saber como trabalhar com este Caderno de modo que se desenvolvam as competências e habilidades que pretendemos”.

Saliento que, as respostas dos exercícios encontram-se online, mas pergunta-se: por que ter a resposta se o aluno não souber fazer as atividades sozinho?

A elaboração dos cadernos foi realizada como proposta de desenvolvimento de competências básicas como o ler e escrever dentro de um contexto social.

As reclamações de professores nas O. T. correspondem ao fato de não ter as respostas das atividades de “Lição de Casa”, pois as respostas podem variar. Entende-se que, dependendo da atividade, diferentes respostas podem estar corretas. Por que será que o professor quer que o caderno apresente uma única resposta? Será que esse fato não está vinculado a sua falta de conhecimento técnico a respeito do conteúdo?

Paulo Freire (1996, p. 17) comenta que a prática docente crítica, implica no pensar certo, envolve o movimento dinâmico e dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O fenômeno vital é que um aprendiz de professor com sua curiosidade ingênua através da reflexão sobre a prática torna-se um professor crítico. E pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que

se pode melhorar a próxima prática. O discurso teórico tem que ser concreto para que se confunda com a prática tomando-se uma curiosidade epistemológica.

Para que o professor pense sobre sua prática, conforme a Resolução 52 de 14 de agosto de 2013, ele (o professor) precisa refletir com os seus pares. Neste caminho está a função do professor coordenador da escola para promover a articulação das diferentes práticas, em uma perspectiva interdisciplinar. No Caderno do Gestor (2008, v. 1, p. 7) a posição ocupada pelo Professor Coordenador e sua representatividade na escola permite-lhe o poder de decidir e traçar um caminho para os outros agentes envolvidos no processo escolar.

Na prática de formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 1996, p. 42)

Será que esse fato não está vinculado a sua falta de conhecimento técnico a respeito do conteúdo? Para responder essa pergunta baseia-se em Contreras (2012, p. 99) sobre a autonomia profissional no ensino que não depende somente da profissionalização docente e das qualidades no trabalho educativo, da obrigação moral e do compromisso com a comunidade, mas da forma como são combinadas e justificadas, no caso, em ATPC. Depende da autonomia como chave para compreensão de um problema específico do trabalho educativo. A racionalidade técnica foi o modelo dominante que existiu sobre como atuam os profissionais na prática, e sobre a relação entre pesquisa, conhecimento e prática profissional. A prática profissional consiste na solução instrumental de problemas utilizando o conhecimento teórico e técnico. Conforme Contreras (2012, p. 101) a aplicação de técnicas e procedimentos justificam a capacidade do profissional em conseguir atingir o seu objetivo. Explica ainda que, a prática profissional de qualquer ocupação ou ação racional é definida pela disponibilidade de estratégias e procedimentos técnicos para análise e diagnóstico dos problemas e para o seu tratamento e solução. As profissões são diferenciadas na forma com que se aborda a solução de problemas e nos meios técnicos baseados no conhecimento especializado que se dispõe para isso.

Parte do objetivo em fomentar a racionalidade técnica com a formação continuada dos professores em ATPC na escola pesquisada. A prática profissional, na racionalidade técnica, consiste na aplicação de conhecimento teórico e técnico. Nas análises realizadas com os

professores, pode-se verificar na fala de Bruno, que leciona há 10 anos na rede pública, sua opinião referente ao uso dos Cadernos, que não houve diferença de quando não tinha material oferecido pela Secretaria da Educação. Como poderia ficar estagnado com um público diferente a cada ano?

Liberali (1994) aponta que no trabalho de formação contínua de professores, a reflexão crítica seja a base para a construção de uma identidade profissional transformadora. A autora comenta que, segundo a discussão de Smyth (1992) e de Freire (1970), a reflexão crítica baseia-se em uma postura de autoconhecimento.

Comento aqui sobre o isolamento dos professores em chegar à escola e entrar diariamente em oito salas de aula com 46 alunos. A minha pesquisa insere-se nesse contexto. O professor sozinho não avança. Necessita ter em mãos um material, um guia para subsidiá-los. Esse guia de diagnóstico da sala, de onde partir e aonde quer chegar? O que fazer com cada aluno? Se há aluno com algum laudo médico, pois a avaliação terá que ser diversificada. O que fazer se o conteúdo dos cadernos não está correto? Por essas questões e a prática em sala de aula que proponho uma formação contínua em ATPC. O material fornecido pela Secretaria da Educação (Cadernos do professor, Cadernos do aluno e vídeo aulas) se não forem adaptados para a unidade escolar e para cada sala de aula não tem o porquê existir, por isso que estou enfatizando preparar a Proposta Pedagógica. O currículo unificado por si só não supre as necessidades educacionais. A seguir comento as pesquisas que foram abordadas neste estudo sobre esses tópicos.

Anjos (2011) revelou em sua pesquisa que as professoras renormalizam as orientações metodológicas prescritas nos Cadernos do Professor e do Aluno, apoiando-se em seus saberes locais e sua experiência profissional. Enquanto na pesquisa de Silva (2011), conclui que após os estudos realizados nas atividades dos cadernos há uma confusão conceitual entre gêneros discursivos e tipologia textual. Catanzaro (2012) conclui que o “Programa São Paulo Faz Escola” é insuficiente para enfrentarmos as dificuldades das escolas em melhorar a qualidade de ensino e, que a meta dessa melhoria seja construída de acordo com as necessidades de cada escola estando em acordo com as falas da pesquisadora.

Para isso, analisa-se o documento Caderno do Gestor (2008, v.2, p. 16) em que é mencionado o construtivismo como uma visão de conhecimento que relaciona a psicogênese e sociogênese. Conforme Piaget, “Psicogênese ou psicogenético” porque analisa, por meio de estudos experimentais, como crianças resolvem ou compreendem progressivamente problemas fundamentais ao conhecimento científico. “Sociogênese ou histórico-crítico porque estuda na história das ciências como os conceitos e procedimentos relativos a este conhecimento foram

construídos e qual a posição que terá como referência para avaliar os progressos.”

Na visão de ensino-aprendizagem construtivista elaborada por Liberali (1999) encontra-se na teoria sócio-histórica baseada nas experiências sociais e na construção do conhecimento. Nessa visão há a busca da relação entre conhecimento cotidiano e conhecimento científico; busca entre pensamento e experiência; atividade permite interação do aluno com seus pares; propicia espaço para participação, respeita opiniões e diferentes culturas; ZPD (zona de conflito onde a aprendizagem se dá pelo embate das diferentes culturas e dos diferentes conhecimentos); a aprendizagem impulsiona desenvolvimento; aprendizagem dentro de contextos históricos, sociais e culturais.

A teoria sócio-histórica na visão do professor encontra-se como provocador de conflitos; apoio no processo de ensino-aprendizagem; mediador (constrói junto com o aluno a partir dos conhecimentos de todos); preocupa-se com o processo e com o produto; constrói a partir de conexões entre experiências e conhecimentos anteriores; sendo o par mais experiente do conteúdo enfocado; parceiro do aluno na construção do conhecimento.

Entende-se que as atividades do caderno do aluno volumes 1 e 2, baseiam-se na visão sócio-histórica com o objetivo de analisar a Língua e a Literatura, pois estão organizadas priorizando a interação entre indivíduos para a negociação de valores e conhecimento (o que deve levar a construção do conhecimento). Por exemplo, nos enunciados: Reúnam-se; Discussão Oral; o uso do gênero textual bilhete; atividade em duplas ou trios; troca de textos entre os pares, todas as atividades orientada pelo professor.



Caderno do Aluno de Língua Portuguesa 3ª série do Ensino Médio (volume 2)

No Caderno do Gestor (2008, v.2, p. 8) verifica-se uma sugestão de como o Professor Coordenador deverá adequar a Proposta Pedagógica da escola no início da implementação do currículo. A adequação quanto à atualização dos textos da legislação; ao plano anual de ensino das disciplinas e séries; aos planos de ensino dos 1º e 2º bimestres das disciplinas e séries; e à proposta de avaliação de aprendizagem dos alunos. No mesmo texto há os passo a passo de como agir para conhecer a Proposta Pedagógica da escola e o que fazer em ATPC.

No próximo capítulo serão analisados os Cadernos de Língua Portuguesa sob a ótica dos professores.

CAPÍTULO III

Os Cadernos de Língua Portuguesa sob a ótica dos professores.

“Nenhuma nação se afirma fora dessa louca paixão pelo conhecimento, sem que se aventure, plena de emoção, na reinvenção constante de si mesma, sem que se arrisque criadoramente. Nenhuma sociedade se afirma sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino. E tudo isso começa com a pré-escola”.

Paulo Freire (1997, p. 36)

Neste capítulo apresenta-se o contexto de pesquisa: a escola e os sujeitos participantes. Em seguida faz-se a análise dos dados obtidos.

3.1. A Escola

A escola em que foi realizada esta pesquisa pertence à Diretoria de Ensino da região Sul2, localizada na cidade de São Paulo que atende aos bairros Capão Redondo, Jardim Ângela e Jardim São Luís. A escola faz parte da subprefeitura do M' Boi Mirim distrito do Jardim São Luís.

Os bairros da Vila das Belezas, do Jardim Casa Blanca e o Jardim Brasília formam o distrito do Jardim São Luís. Esses bairros pertencem à região de Santo Amaro, a qual é tão antiga quanto São Paulo.

Segundo “Meu bairro, minha cidade” (s.d, p. 2), o povoado de Santo Amaro nasceu em torno de uma capela que os jesuítas fundaram pouco depois do colégio de Piratininga. Ali viviam muitos índios, perto dos rios da região, o M' Boi Mirim, o M' Boi Guaçu e o Jeribatiba, depois chamado de Rio Pinheiros. O vilarejo de Santo Amaro foi crescendo e, com o tempo, as aldeias que haviam foram divididas em chácaras e outros povoados foram surgindo.

Os imigrantes portugueses, italianos e japoneses, com o seu trabalho, ajudaram a construir São Paulo e, na Zona Sul foram os responsáveis pelo povoamento de muitas áreas. Em 1904, com a chegada do sino para a capela da Penhinha, que era um antigo curtume do empresário João Dias, perto da ponte que conserva seu nome, é considerado o marco inicial do Jardim São Luís e, nas placas das ruas podem-se ver os nomes dos fundadores do bairro: Gazzotti, Genioli, Camisa

Nova, Grassman, Minamoto.

A partir da década de 50, a instalação de muitas indústrias na zona de Santo Amaro trouxe trabalhadores de todo o Brasil à procura de emprego. Então as antigas chácaras foram loteadas e novas vilas começaram a surgir.

A região do Jardim São Luís cresceu e se expandiu. A subprefeitura de M' Boi Mirim abrange uma população de 481 mil em uma área de 62,1 km² e dentro dela o distrito do Jardim São Luís (criado em 2002) com aproximadamente 237 mil habitantes.

O Índice de desenvolvimento humano (IDH), que é uma média comparativa entre os subdistritos, de riqueza, alfabetização, educação, esperança de vida e natalidade encontra-se na 75ª posição, com o índice de 0,796.

A escola pesquisada foi inaugurada em 27 de janeiro de 1988. O início das atividades escolares deu-se com o diretor que emprestou seu nome à escola. Atualmente, a escola conta com uma diretora, duas vice-diretoras e três professoras coordenadoras, sendo que do período matutino e vespertino são efetivas e a professora coordenadora do noturno é Ocupante de Função Atividade categoria F (OFA), ou seja, não efetiva. Conforme a Resolução 88 de 19 de dezembro de 2007 - art. 1º, a função de Professor Coordenador será exercida por Professores Coordenadores, um para cada nível de ensino ou segmento.

A escola oferece turmas do Ensino Fundamental Ciclo II (5º a 9º ano), Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos - regulares) e Educação de Jovens e Adultos (Ensino Médio – 1º, 2º e 3º anos - suplência). Ao todo são 2.200 alunos matriculados com o total de 71 professores sem contar os eventuais. Os alunos matriculados moram próximos e nas redondezas. Atualmente, o sistema de matrículas aceita alunos que pertencem à região Sul 2.

A escola possui uma biblioteca, que foi inaugurada no mês de setembro de 2010, uma sala de informática, uma sala de vídeo, uma sala dos professores, uma sala de reunião, uma sala das professoras coordenadoras, uma sala da direção, uma sala da vice-direção, um depósito e uma secretaria, uma quadra de esportes coberta e uma descoberta. A escola possui elevador para deficientes, pois possui dois andares com salas de aula. Ao todo são 22 salas utilizadas.

Na escola há um pátio antes da entrada para as salas de aula. Nele localizam-se a merenda e a cantina. Há também bancos e mesas para os alunos. Observa-se que há um mural com informações sobre as atividades da escola com horários de atendimento de 2ª a 6ª feira e avisos. Recados como reuniões, atendimento a pais, e reuniões com pais são passados por bilhete. Eventualmente é pedido aos alunos que escrevam recados em suas agendas ou no caderno.

A vice-diretora do período vespertino e as professoras coordenadoras costumam andar pelos corredores e conversar com os alunos. No período das aulas os alunos não devem circular pelos corredores, mas como há falta de professores os alunos ficam no pátio. Em caso de problemas disciplinares os pais ou os responsáveis são convocados pela vice-diretora a comparecer à escola. Consegue-se com isso uma relação de parceria com a família. A escola não faz parte do programa “Escola da Família” (aberta aos finais de semana).

No entorno da escola há comércios como: Bar, Salão de Beleza, Fábrica de fazer pães, Moto Peças, Mecânica, Sacolão, Shopping, Supermercados (Extra, Carrefour, Pão de Açúcar), Mercarias, Escola Particular, Escola pública, Academia de Ginástica, Terminal de Ônibus e um Centro Empresarial, Correio, postos de gasolina e igrejas (Adventista, Batista, Católica). Essa informação mostra, em anseios profissionais dos alunos o que o aluno almeja em sua maioria: trabalhar em algum comércio ou fazer parte da igreja.

3.1.1. Categorização dos sujeitos entrevistados.

Os dados sobre os participantes foram coletados por entrevistas que foram transcritas, conversas via online e pessoalmente. Nossas conversas foram de grande valia e nelas pode-se perceber que o crescimento profissional e a vontade de acertar transparecem no professor de língua portuguesa. A seguir aponta-se o perfil dos participantes.

Bruno²³ é professor efetivo há 2 anos na escola pesquisada, solteiro, sem filhos, natural de São Paulo, 46 anos de idade. Possui formação inicial em Licenciatura Plena em Português e Inglês com especialização em Língua Portuguesa para o ensino fundamental e médio. Leciona há 10 anos no magistério da rede Estadual.

César é professor efetivo há 3 anos na escola pesquisada, casado, sem filhos, natural de São Paulo, 30 anos de idade, Possui formação inicial em Licenciatura Plena em Português e Inglês com especialização em Língua Portuguesa. Leciona há 3 anos no magistério da rede Estadual.

Maria das Graças é professora efetiva há 3 anos na escola pesquisada, divorciada, sem filhos, natural de São Paulo, 35 anos de idade. Possui formação inicial em Letras (Português e Inglês), Especialização em Gestão de Currículo. Leciona há 8 anos no magistério da rede Estadual.

Pilar é professora não efetiva. Ingressou em 2013 na escola pesquisada, viúva, 1 filho,

²³ Os nomes dos participantes são fictícios.

natural de São Paulo, 52 anos de idade. Possui formação inicial em Comunicação Social e Letras (Português e Inglês). Não tem especialização. Leciona há 7 anos no magistério da rede Estadual.

Aline é professora coordenadora do Ensino Médio no período matutino. Ingressou na escola em 2006, casada, dois filhos, natural de Mogi das Cruzes. Possui formação inicial em Letras Português / Inglês. Especialização em Gestão em Língua Portuguesa. Na função de professora coordenadora está há 5 anos.

Os dados pessoais dos participantes buscam identificar a relação entre a prática docente e o tempo de atuação no cargo de professor. Os professores entrevistados lecionam nas 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio em mais de um período e a Professora Coordenadora exerce sua função no período matutino. Faz-se necessário relatar que esses professores aceitaram participar da pesquisa.

No quadro abaixo, o que chama a atenção é o fato dos professores serem efetivos, em sua maioria. E, quando perguntado sobre a formação continuada no manuseio dos Cadernos, nenhum professor participou de qualquer formação a respeito.

Hand (2010) comenta que, aprendendo a ler as intenções de uma política educacional você se torna capaz de perceber que tipo de gente a sociedade está querendo, qual o projeto de ser humano que ela predomina e, nesse sentido, a formação continuada tem que ser efetiva.

Foram descritas as ações realizadas em 2008 direcionadas para o Ensino Médio e, no item sobre expectativas de aprendizagem, a divulgação das propostas curriculares para todas as séries e disciplinas foi mencionada. Os professores entrevistados da U.E. não participaram e não houve outra divulgação que sanassem essa ação.

No Caderno do Professor (2013, v.1., p. 8) é mencionado que é preciso saber como trabalhar com os Cadernos para que se desenvolvam as habilidades e competências.

Quadro 5 – Caracterização dos 4 professores de Língua Portuguesa entrevistados e da Professora Coordenadora (P. C.) do Ensino Médio para melhor visualização:

DADOS PESSOAIS	BRUNO	CÉSAR	MARIA DAS GRAÇAS	PILAR	ALINE
CARGO	PEB II-EFETIVO	PEB II-EFETIVO	PEB II-EFETIVO	PEB II- NÃO EFETIVO	PEB II-EFETIVO (P. C.)
IDADE	46	30	35	52	44

NATURAL	SÃO PAULO	SÃO PAULO	SÃO PAULO	SÃO PAULO	MOGI DAS CRUZES
ESTADO CIVIL	SOLTEIRO	CASADO	DIVORCIADA	VIÚVA	CASADA
Nº FILHOS	X	X	X	1	2
FORMAÇÃO INICIAL	LICENCIATUR PORT./INGLÊS	LICENCIATURA PORT/INGLÊS	LICENCIATURA PORT/INGLÊS	COMUNICAÇÃO SOCIAL E LETRAS	LICENCIATURA PORT/ING
TEMPO MAGISTÉRIO	10 ANOS	3 ANOS	8 ANOS	7 ANOS	11 ANOS
TEMPO NA ESCOLA	2 ANOS	3 ANOS	3 ANOS	1 ANO	5 ANOS
FORMAÇÃO COMPLEMENTAR	ESPECIALISTA EM LÍNGUA PORTUGUESA	ESPECIALISTA EM LÍNGUA PORTUGUESA	ESPECIALISTA EM GESTÃO DE CURRÍCULO	SEM ESPECIALIZAÇÃO	ESPECIALISTA EM LÍNGUA PORTUGUESA.

3.1.2. Análise das entrevistas.

Após a escolha dos participantes foram elaboradas as perguntas para a entrevista que se realizou com cada professor em separado. As perguntas foram as seguintes:

- 1) O que você entende por currículo?
- 2) Que sentidos você atribui aos Cadernos do Professor e do Aluno na disciplina de Língua Portuguesa?
- 3) Em sua opinião, qual a relação entre o uso dos cadernos atualmente e quando você iniciou no magistério?
- 4) O que os alunos pensam da utilização dos cadernos?
- 5) Você utiliza todo o conteúdo do caderno?
- 6) Houve alguma orientação de como utilizar os cadernos?
- 7) Os colegas de área já pediram algum auxílio de como utilizar os cadernos? Quais?
- 8) A professora coordenadora auxilia no manuseio dos cadernos?

9) Há momentos de reflexão sobre o uso dos cadernos em ATPC?

10) O que você mudaria nos cadernos?

Na pergunta 1: O que você entende por currículo? Obtiveram-se as seguintes respostas:

Bruno: “[...] “Um conteúdo que nós temos que aplicar durante um determinado período para uma determinada série” [...]”.
César: “[...] “Um conjunto de habilidade ou competência que o aluno deve ter em uma determinada disciplina [...] Os conhecimentos de saberes” [...]”.
Maria das Graças: “É uma tentativa do Estado de São Paulo em unificar a metodologia de ensino”.
Pilar: “[...] “O que está ali é o trabalho que eles colocam nas apostilas.” [...] O Estado tem outro método desse currículo que você tem que seguir”.
Aline: [...] “É o que guia unificando os conteúdos dentro do Estado”.

As falas de Bruno, César, Maria das Graças, Pilar e Aline revelam que o currículo é um material a ser usado em sala de aula.

Na concepção de Moreira e Tadeu (2011, p. 13), o currículo é considerado um artefato social e cultural que está implicado em relações de poder. O currículo tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

O currículo e a organização do Ensino Médio estão ancorados na LDB n. 9394/96, artigo 36 e estabelece que adotará metodologias de ensino e avaliação que estimulem a iniciativa do estudante.

Reflete-se nos argumentos dos entrevistados sobre o desenvolvimento profissional dos professores articulados aos cursos de formação em serviço: A autonomia dos professores em buscar conhecimentos é um processo de aprendizagem ao longo da vida profissional deixando de ser passivo para torna-se protagonista. A busca de conhecimentos é um dos fatores de desempenho articulados às condições de trabalho, a carreira profissional e a avaliação de desempenho.

Contreras (2012, p. 211) ressalta modelos de professores: especialista técnico, profissional reflexivo e intelectual crítico. A competência profissional de um especialista técnico é o domínio técnico dos métodos para alcançar os resultados previstos. O profissional reflexivo pesquisa/reflete sobre a prática enquanto o intelectual crítico faz uma autorreflexão sobre as

distorções ideológicas e os condicionantes institucionais, desenvolvimento da análise e da crítica social e participação política transformadora.

Seguindo os modelos de professores, Contreras defende uma concepção do ensino nessas três dimensões sobre a autonomia profissional: O especialista técnico tem uma visão de autonomia como status ou como atributo, ilusória, dependência de diretrizes técnicas, incapacidade de resposta criativa diante da incerteza. O profissional reflexivo tem uma visão de autonomia como responsabilidade moral individual, considerando os diferentes pontos de vista, capacidade para resolver criativamente as situações-problema. O intelectual crítico tem uma visão de emancipação: liberação profissional e social das opressões. Superação das distorções ideológicas. Autonomia como processo coletivo dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino.

Analisa-se os argumentos dos professores entrevistados inserindo-os no modelo de especialista técnico, pois são dependentes do currículo como um material a ser seguido, pois se estão engessados na cobrança dos projetos da Secretaria há como ser um profissional reflexivo? Nessa análise reflito nas palavras de Durkheim (2003, p. 5), “somos então vítimas de uma ilusão que faz-nos crer que elaboramos, nós mesmos, o que se impôs a nós de fora”. Nessa frase, a posição de Durkheim reduz a autonomia dos sujeitos, tornando-os passivos diante das formas coletivas de pensar construídas. O Currículo do Estado de São Paulo apresenta um caminho a ser aplicado em sala de aula para ser desenvolvido em situações de ensino-aprendizagem.

Bruno, César, Pilar apontam sua opinião sobre o conceito de currículo. Para os professores o currículo resume-se nos cadernos do professor e do aluno ou no conteúdo a ser aplicado. Na análise dos argumentos a organização do currículo não foi mencionada.

A educação escolar deve constituir em ajuda intencional, sistemática, planejada e continuada para os alunos, para isso pressupõe-se que a gestão educativa elabore estratégias e o projeto educativo para a sua escola.

Os argumentos dos professores entrevistados: Bruno, César, Pilar, Maria das Graças e Aline, indicam que o currículo é algo que deve ser seguido tal como fora determinado pelos sistemas de ensino (currículo formal). Os professores não apontam, nesse momento, que os conteúdos podem ser adaptados de acordo com a realidade da escola ou da turma na qual lecionam em decorrência do projeto pedagógico e dos planos de ensino. (currículo real).

Contreras (2012, p. 120) discute que o profissional tem a necessidade de entender e solucionar casos que criem dúvidas ou reflitam diferenças a respeito de situações de conflito. A

minha experiência profissional acumulada e tácita fez com que eu interviesse na escola contribuindo com a formação nas ATPC para explicar sobre as habilidades e as competências indicadas no conteúdo dos Cadernos do Professor e nas atividades propostas nos Cadernos do Aluno que apoiam o Currículo do Estado de São Paulo. Baseei-me em todos os documentos da SEE que teriam que ser inseridos dentro de um contexto e aplicados conforme o Projeto-político-pedagógico da escola. Os professores estavam com dúvidas quanto ao uso dos Cadernos e havia diferenças na interpretação sobre o manuseio deles.

Após os esclarecimentos às dúvidas sobre como trabalhar com o currículo, a escola em 2012, na disciplina de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio encontra-se no nível básico para o adequado na avaliação externa – SARESP. Em 2014, o resultado de 2013, até a presente data não foi divulgado. Os professores que continuam na escola estão utilizando outras fontes para complementar as atividades dos Cadernos dos Alunos.

Aline comenta o que está descrito no currículo. Na área de Linguagens e Códigos do documento encontra-se a metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos para o Ensino Médio considerando que:

Em todas as séries, a valorização de interfaces entre o conhecimento reflexivo de conteúdos linguísticos, literários e o cotidiano cultural em que o aluno está inserido. O objetivo é que tais conteúdos sejam não apenas “passados”, mas que se tornem objeto de constante reflexão. Para esse fim, valorizam-se diferentes esferas de atividades com a linguagem, que a consideram a partir de variadas perspectivas (extras e intralinguísticas), visando a surpreendê-la em sua multiplicidade dinâmica e social. (SÃO PAULO, 2010, p. 38)

Aline não prioriza o currículo, pois há outros projetos que necessitam ser aplicados. Os professores da unidade escolar, se não trabalham o currículo com o cotidiano cultural como podem conhecê-lo e fazer as mudanças necessárias? Os Cadernos do aluno de Língua Portuguesa do ensino médio, se não estiverem em constante reflexão, serão utilizados pelos professores? A formação continuada está privilegiando a interdisciplinaridade, a contextualização e transversalidade? Todas essas nomenclaturas encontram-se no relatório da UNESCO e que estão inseridas nos Cadernos do Professor e do Aluno.

No Caderno do Gestor (2009, v.1, p. 15) menciona-se que na reunião de planejamento os professores precisam definir seus planos de ensino com base nas experiências adquiridas no ano anterior com a aplicação do Currículo do Estado de São Paulo (currículo real). Ao ser perguntada se trabalhava no espaço de ATPC com o Currículo do Estado de São Paulo, a Professora Coordenadora Pedagógica respondeu:

“A demanda é imensa. A gente não prioriza o Currículo porque não tem como. É de acordo com a demanda da escola, das atividades, dos projetos, então muitas vezes a gente para em planejamento e replanejamento e fala mais a fundo do currículo e, também quando a gente tem provas externas, no momento do SARESP, no momento das avaliações diagnósticas que é quando a gente para mais para refletir e fazer o plano de ação dentro do Currículo para aquelas ações.” (ALINE)

De acordo com o Caderno do Gestor (2008, v.1, p. 45):

O Professor Coordenador deve estar ciente do seu papel de articulador, desenvolvendo ações em conjunto com a comunidade escolar no sentido de construir ou rever seu perfil educativo. Sua meta deve ser criar referenciais para gerar a Proposta Pedagógica com identidade própria, tendo por pressuposto o potencial de seu material humano (gestores, funcionários, professores, pais, estudantes e parceiros) e por objetivo a participação democrática nas decisões para melhorar a qualidade do ensino oferecido.

A minha participação nos ATPC e nos dias de planejamento é exatamente para suprir o que o professor coordenador da escola não pode realizar. Estou criando referenciais para a elaboração da Proposta Pedagógica com a participação de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. O diagnóstico realizado com os alunos sobre sentidos referentes aos Cadernos do Aluno, ao bairro onde mora, o que entende por conhecimentos e se há algum impedimento para a aprendizagem são alencados para discussão com os gestores da escola.

O trabalho com o currículo, nos ATPC, não é realizado pela professora coordenadora e as dúvidas não são sanadas.

Contreras (2012, p. 183) utilizou Smyth (1991b; 1991c; 1992) para representar os tipos de reflexão que os docentes deveriam ter e as utilizo para mostrar como a teoria pode ajudar na prática o professor:

1. Descrever: o que eu faço?
2. Informar: qual o significado do que faço?
3. Confrontar: como cheguei a ser dessa maneira?
4. Reconstruir: como poderia fazer as coisas de forma diferente?

Contreras (2012, p. 183) descreve a proposta do processo de reflexão crítica da prática de ensino para a busca de respostas de acordo com o que é certo e a constituição desses processos para a colaboração com os professores favorecendo sua reflexão crítica.

A função do gestor deve estar centrada na gestão de qualidade. Segundo o documento Caderno do Gestor (2010, v. 1, p. 5), o gestor deve considerar os dados e fatos para refletir sobre o que deseja mudar. Os projetos enviados à escola para serem desenvolvidos são os desafios que os professores coordenadores necessitam enfrentar no seu cotidiano e a formação do coordenador torna-se primordial para conseguir o que se espera dele. Para isso recorro a Russo (2004, p. 33):

A educação como prática social voltada para a formação de sujeitos históricos é um processo fundamental, associado a outros, para a formação da relação consciente com a genericidade humana. Assim, há que se pensar formas de gestão escolar que sejam propulsoras daquela prática. [...] A Administração escolar, ao privilegiar o enfoque de organização do trabalho na escola para obter o máximo de eficácia e eficiência do processo pedagógico [...] preocupa-se com a gestão daquele processo e a superação dos entraves para a sua realização.

Russo (2004, p. 36) discorre que é preciso não confundir a organização burocrática com as tarefas administrativas a cargo dos dirigentes escolares. Para criar condições de funcionamento das ações pedagógicas, as tarefas administrativas na escola precisam ser encaradas como meio para garantir a realização das finalidades educacionais. Sua execução deve avaliar a importância das suas consequências para os usuários e trabalhadores da escola.

De acordo com essa concepção, nas intervenções realizadas em ATPC pela pesquisadora e professora em sala de aula, orientando os professores de todas as disciplinas de como usar os Cadernos do Professor e do Aluno foi observado que os professores não trabalhavam com os Cadernos por não saberem como utilizá-los. As Orientações Técnicas oferecidas na Diretoria de Ensino foram sobre Situação Didática, ou seja, os Cadernos dos Alunos são divididos por Situação de Aprendizagem e os Cadernos do Professor tem o passo a passo de como aplicar essa situação.

Aline relata que não tem como trabalhar o currículo pela quantidade de projetos e atividades desenvolvidos pelos professores. Penso que a professora coordenadora poderia articular o currículo com os projetos e atividades, pois se não fazem parte do currículo porque tem que trabalhar? Recorro a Nóvoa (2004, p. 3) que faz uma crítica sobre a intensificação do trabalho docente que sobrecarregam o cotidiano dos professores com múltiplas tarefas (docência, gestão, avaliação, formação continuada) retirando-lhes tempo e as condições para o exercício mais refletido e partilhado de sua profissão. Segundo Russo (2004, p. p. 36) para a execução das ações pedagógicas deve-se avaliar a importância das suas consequências para os usuários e trabalhadores da escola.

Duarte (2001, p. 26) comenta sobre o controle do trabalho docente. Refere-se às pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento ou o acesso à verdade. Discorre quanto do conhecimento possa e deva ser difundido para quem e sob quais formas, de maneira a manter a população em níveis de consciência que permitam sua manipulação ideológica e, ao mesmo tempo, que essa população disponha de ferramentas intelectuais mínimas indispensáveis ao processo de sua adaptação à vida social.

Os argumentos de Bruno, César, Maria das Graças, Pilar e Aline confirmam a manipulação dos professores de quanto de conhecimento tem que ser transmitido pela utilização de “tem que aplicar”; “deve ter”; “unificar” e “tem que seguir”.

A seguir aproximamos a pergunta 10 para análise com a pergunta 2.

Na pergunta 2: Que sentidos você atribui aos cadernos do professor e do aluno? Obteve - se as seguintes respostas:

Bruno: “Eu vejo os cadernos com bons olhos. Uso como apoio nas minhas aulas. Eu gosto de algumas coisas do caderno, eu gosto da ideia da interdisciplinaridade que vejo nele, por exemplo, há alguns conceitos de história, geografia e sociologia. Isso eu estou falando de Língua Portuguesa que é minha disciplina, então eu acho que é um apoio bastante interessante dentro daquilo que se propõe a fazer”.

César: “Acredito que serve de apoio, tá? Para algumas competências, né? Que o Currículo Estadual coloca lá pra gente desenvolver, não sei se desenvolver é o termo certo, nos alunos ou sei lá... Fazer com que eles saiam da escola com essas competências e habilidades que o Currículo Estadual exige, então eu acho que os cadernos de certa maneira dão um suporte para que atenda esse currículo mínimo do Estado”.

Maria das Graças: “Os cadernos do professor não são tão completos quanto se espera e se fala em toda a proposta. Soluções simples como o gabarito ajudaria na dinamização do ensino-aprendizagem”.

Pilar: “Olha, eu até gosto de trabalhar com os cadernos. Eu acho que é uma variedade. Exige que também você prepare a sua aula porque tem muita coisa que você tem que pesquisar né? Só que o aluno não está interessado porque ele acha chato, porque ele tem que pesquisar, porque ele vai perder tempo... Então, são poucos que te dá uma resposta, né? Sem contar que tem a resposta na internet [...] para facilitar a vida dos alunos e não a nossa”.

Na pergunta 10: O que você mudaria nos cadernos? Obtiveram-se as seguintes respostas:

Bruno: “A cronologia de como é montado os exercícios no caderno. Tem exercícios que estão muito avançados para a série que se propõe. Eu vejo que os alunos vêm com uma lacuna muito grande e no caderno está pedindo uma coisa muito avançada. Alguns conceitos são óbvios para o aluno e eles falam: “Nossa, o que é isso professor?”. Acho que tem que ter uma linha mais coerente com a série do aluno. Alguns conceitos gramaticais estão muito avançados e pressupõe que eles já saibam. Às vezes parece muito primário e às vezes não”.

César: “Eu mudaria a forma como são editados os 4 volumes. Ficou meio fragmentado. Um conteúdo que aborda um determinado conceito de gramática. Aparece alguma coisa aqui e outra ali. Faria uma sugestão de fazer algo mais denso. Poderia ser os 4 volumes junto. Algo mais complexo”.

Maria das Graças: “Exercícios mais práticos, mais textos literários para que o aluno exercite e interprete textos e exercícios mais claros e diretos”.

Pilar: “Primeiro eu deixaria a resposta para o professor e tiraria a resposta da internet para fazer com que o aluno faça lição. Para eu trabalhar com os caderninhos, eu sei que se eles fizerem em casa, eles vão trazer pronto. Eles já não têm interesse e já encontraram pronto... Para nós sim, por exemplo: o caderninho do professor, nem todas as escolas têm. Tem professor que é consciente e devolve ou a escola guarda para o próximo professor. Fica difícil de trabalhar o que eles estão pedindo. Desde 2008, agora que estão enviando a 2ª edição. Sem contar que alunos não receberam as apostilas. Fica difícil trabalhar”.

Conforme o documento Currículo do Estado de São Paulo (2011, p. 4) os Cadernos constituem orientação básica para o trabalho do professor em sala de aula e nas palavras do secretário da educação, Herman Voorwald, se “espera que sejam utilizados como instrumentos para alavancar o ensino de qualidade.”

Almeida (2012), em sua pesquisa, relata que o desenvolvimento de competências leitoras e escritoras deve-se questionar o “Para que ensinamos o que ensinamos?” e “Para que os alunos aprendem o que aprendem?” As respostas implicam em se considerar uma determinada concepção de linguagem nas práticas pedagógicas. O diagnóstico realizado com a sala de aula poderia sanar alguns problemas como Bruno, César, Maria das Graças e Pilar argumentaram sobre a forma dos Cadernos.

Paulo Freire (1959) comenta que o currículo na prática assume o papel de caminho do conhecimento, aonde se quer chegar com tal conteúdo. Ressalta que se quer chegar num

conhecimento mais elaborado (rigoroso e/ou científico) partindo de que, de onde? Conforme o autor, o currículo escolar deveria partir do conhecimento do mundo, da “experiência feita”, ou seja, do conhecimento prático, do senso comum. O conhecimento, para ele, não existe se não está contextualizado e problematizado, social, política, econômica e culturalmente.

Bruno relatou que os Cadernos têm um conteúdo muito avançado para os alunos e no Currículo do Estado de São Paulo (2010, p. 4) consta que são orientações básicas para o trabalho do professor.

César relatou que a gramática é fragmentada e no documento Currículo (2011, p. 40) menciona-se que não haverá divisão entre Literatura, Gramática e Redação por diferentes motivos que inclui a interdisciplinaridade, contexto sociocultural e prática social. No mesmo documento está mencionado que o conhecimento compartimentado em Gramática, Literatura e Redação “não promove o desenvolvimento de uma consciência linguística de produção e recepção textual que se evidência em todas as práticas sociais”. (SÃO PAULO, 2011, p. 41)

A experiência escolar da pesquisadora sobre o conteúdo que está no Caderno do Aluno não está condizente com as informações contidas no Currículo da SEE. Consta no documento Currículo (2011, p. 46) que o estudo do texto terá como premissa sua inserção em cada situação de comunicação em uma ampla concepção de texto, mas o professor tem autonomia para fazer as mudanças necessárias. Os campos de conteúdo tratam do fenômeno linguístico nas dimensões discursiva, semântica e gramatical. Contudo, se o professor não tiver formação de que pode ser o protagonista em sala de aula não se motivará a utilizar os Cadernos.

Vimos acima que a professora coordenadora relatou que o Currículo não é trabalhado como deveria, sendo ele base para avaliações tanto de professores (mérito, atribuição de aulas para professores não efetivos, concurso para docentes) quanto de alunos, nas habilidades e competências cobradas no SARESP e do ENEM.

Observam-se nos argumentos de Bruno e César, na questão 2, os cadernos do aluno são materiais de apoio ao Caderno do professor e na questão 1, relatam que o currículo é algo a ser seguido. Os argumentos são contraditórios, pois como não trabalham o currículo em ATPC, não definiram ao certo. Não se tem ao certo se o uso dos Cadernos é obrigatório, por isso há muitas dúvidas, principalmente de Pilar que leciona há pouco tempo.

Vê-se, portanto, que os docentes se utilizam de uma educação bancária e não problematizadora como propõe Paulo Freire. O que eles fazem para mudar? Quais adaptações são possíveis de acordo com a turma?

As falas de Bruno e Maria das Graças, em relação ao modelo de profissional descrito por Contreras (2012, p. 211), encaixam-se no modelo profissional reflexivo. César, Pilar e Aline são do modelo de especialista técnico.

Conforme o Caderno do Gestor (2009, v. 1, p. 25) os conteúdos escolares refletem os significados e valores culturais e sociais que foram e são construídos no infinito processo de interação do ser humano com o mundo natural e social (currículo oculto). Esses conteúdos são atualizados nas práticas de sala de aula quando o professor escolhe as metodologias mais adequadas para a aprendizagem, os recursos didáticos, os processos de avaliação e recuperação.

Para transformar esses conteúdos em conhecimento, quando associados às competências e habilidades que os alunos desenvolvem, podem ser expressos em expectativas de aprendizagem, ou seja, um conjunto de “fazer e saber” possíveis.

Assim, ao ser definido o que os alunos desenvolvem faz-se relação entre os conteúdos com as reais possibilidades de construção de conhecimentos dos alunos e suas diferentes etapas de desenvolvimento cognitivo, afetivo e relacional.

O argumento de Bruno comprova com o Artigo 6º da Resolução 3 de 26 de junho de 1998, que os princípios pedagógicos da Identidade, Diversidade, Autonomia, da Interdisciplinaridade, serão adotados como estruturadores do Currículo do Ensino Médio na busca em dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização evitando a compartimentalização, incentivando assim, o raciocínio e a capacidade de aprender:

A interdisciplinaridade mencionada por Bruno está presente nos Cadernos do Professor e do Aluno em todas as áreas.

César, Pilar e Maria das Graças apresentam características do Currículo Tecnológico. A educação consiste na transmissão de conhecimentos, comportamentos éticos, práticas sociais e habilidades que propiciem o controle social. O professor planeja, programa e controla o processo educativo. Ao aluno compete absorver a eficiência técnica atingindo os objetivos propostos.

Pilar menciona que o uso dos cadernos exige que você prepare a sua aula, mas foi dentro de um contexto na entrevista realizada, pois alguns alunos não querem utilizá-los pela repetição de conteúdo e porque eles têm que pesquisar. Acrescento nesse argumento que os alunos querem que avalie o Caderno com visto e nota no final do bimestre, sendo para eles, o único instrumento de avaliação.

Nos PCNEM, comenta-se que aprender a viver e aprender a ser decorrem de aprender a

conhecer e aprender a fazer e devem constituir ações permanentes que visem à formação do educando como pessoa e como cidadão. Com isso, o currículo deve ser articulado em torno de eixos histórico-cultural e epistemológico que dimensionem o valor histórico e social dos conhecimentos dentro do contexto da sociedade e reconstrói os procedimentos envolvidos no processo de conhecimento, assegurando a eficácia desses processos e a abertura a novos conhecimentos. Na LDB e na Resolução CEB 03 de 26/06/1998 são mencionados que a obrigatoriedade das disciplinas está nos conhecimentos que as mesmas recortam e nas competências e habilidades.

O que falta para a mudança tanto nas salas de aula quanto nos ATPC? Mudar o foco do conteúdo para a aprendizagem. Encontra-se nos argumentos de Maria das Graças a mudança de foco, quando ela responde a questão 5.

Catanzaro (2012) concluiu que o “Programa São Paulo Faz Escola” é um programa insuficiente para o enfrentamento das dificuldades das escolas sendo necessário que outras bases sejam projetadas sob a responsabilidade do Estado para que a meta de melhoria da qualidade do ensino seja construída de acordo com as necessidades verificadas em cada escola.

Nos argumentos dos entrevistados observa-se que gostam de trabalhar com o currículo, mas há contradições do que é e do que se deseja com os Cadernos, visto nas questões 2 e 10. Contreras (2012, p. 83) refere-se à atuação docente como um jogo de “práticas aninhadas”, onde fatores históricos, culturais, institucionais e trabalhistas tomam parte, junto com os individuais. Popkewitz (In Contreras, 2011, p. 93) relata que:

o ensino caracteriza-se por sua natureza dual: um espaço de liberação, que permite o desenvolvimento de determinadas capacidades e um mecanismo institucional de regulação que desempenha funções de reprodução e legitimação social. Por isso, também é uma responsabilidade profissional tomar consciência disto, já que as contradições do ensino são também as dos docentes.

Na pergunta 3: Em sua opinião, qual a relação entre o uso dos cadernos atualmente e quando você iniciou no magistério? Obtiveram-se as seguintes respostas:

Bruno: “Eu leciono há 10 anos. Eu não vejo nenhuma diferença, né? Para o aluno ele tem o material nas mãos e eu sigo o caderno junto com ele”.

César: “Entre na rede em 2011. Então, já tinha os cadernos. Minha experiência como aluno: Acho que não mudou muita coisa. Sempre existiu um currículo mínimo. O professor tinha que buscar em alguma fonte aquilo que agora tem no caderno. Eu não vejo a diferença do antes e

depois”.
Maria das Graças: “A diferença é que todos os alunos têm material: caderno, lápis, borracha, apostila, livro didático e paradidático”.
Pilar: “[...] “Enfatiza tudo que nós passamos para os alunos”. O que está ali é o trabalho que eles colocam nas apostilas”.

A concepção apresentada nos argumentos de Bruno, César, Pilar e Maria das Graças sugerem que o foco continua o mesmo: a educação está referenciada no ensino e não na aprendizagem. Conforme se registra no Currículo do Estado de São Paulo (2010, p. 13):

Houve um tempo em que a educação escolar era referenciada no ensino – o plano de trabalho da escola indicava o que seria ensinado ao aluno. Essa foi uma das razões pelas quais o currículo escolar foi confundido com um rol de conteúdos disciplinares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 deslocou o foco do ensino para a aprendizagem, e não é por acaso que sua filosofia não é mais a da liberdade de ensino, mas a do direito de aprender.

Observa-se a contradição nos argumentos dos entrevistados quanto a não mudança de foco para a aprendizagem conforme o que está registrado na LDBEN. Faz-se necessário a formação em serviço para o entendimento dessa filosofia.

Os Cadernos do Professor e do Aluno foram idealizados para fazer parte do Currículo do Estado de São Paulo, como apoio para desenvolver as habilidades e competências requeridas pelas principais ações realizadas em 2008 sobre currículo e expectativas de aprendizagens.

Cardoso (2012) concluiu em sua pesquisa que os Cadernos do Professor de Língua Portuguesa da SEE/SP trazem novidades com relação às atividades que contemplam à leitura comparada com os livros didáticos utilizados nas escolas e que toda mudança implica num processo de aprendizagem e domínio da leitura por parte dos alunos.

Analisando as respostas de Bruno que leciona há 10 anos e César que leciona há 3 anos faz-se refletir sobre a opressão dos oprimidos. A práxis da busca pelo conhecimento não está inserida nas falas. Para isso, recorro a Freire (1979, p. 28):

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que nunca chegarão por acaso, mas pela

práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores.

A fala da professora Maria das Graças infere-se que o ensino continua o mesmo, porém, atualmente, os alunos têm acesso aos materiais, pois são fornecidos pelo Estado. Mas, qual o seu papel como educadora? Os cadernos sugerem nova forma de trabalho pedagógico? Por que não é feito?

Freire (1979, p. 33) aborda o conceito de sociedade em transição. Uma determinada época histórica é constituída por determinados valores, com formas de ser ou de comportar-se:

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo o amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos para saber o que seremos. (FREIRE, 1979, p. 33)

Uma das ações do Estado foi a distribuição de materiais de apoio didático-pedagógico para alunos e professores. A frase acima implica em uma sociedade em transição, precisamos saber o que queremos para o nosso futuro. Há alunos que sentem que não têm responsabilidades. Para eles não é necessário levar à escola caderno, livros e caneta, pois a única tarefa a fazer seria adquirir conhecimentos. As mudanças ocorridas para o professor de sala de aula é saber aonde se quer chegar com o ensino utilizando os Cadernos. Antigamente, os alunos não tinham o registro porque não tinham caderno, e não podiam estudar. Hoje, com o material oferecido pelo Estado há um desperdício e os alunos não registram e mesmo assim não assimilam o conteúdo, pois o currículo que dá conteúdo e sentido à escola precisa levar em conta também, as competências de leitura e escrita. Recorro a Freire (1997, p. 7) para exemplificar esse argumento:

ao pensar guardo no corpo consciente e falante, a possibilidade de escrever da mesma forma que, ao escrever, continuo a pensar e a repensar o pensando-se como o já pensado.

No documento Currículo (2011, p.12) uma escola que também aprende é aquela que, na sociedade do século XXI, terá a capacidade de aprender a ensinar. A escola que aprende parte do princípio de que ninguém conhece tudo e de que o conhecimento coletivo é maior que a soma dos conhecimentos individuais.

Aline: “Eu acho que melhorou bastante e dá um leque de opção para o professor dentro do tema que é a proposta da espinha dorsal que a gente entende que é o currículo. Então dentro daquele tema, o professor tem muita flexibilidade. O professor não precisa de repente estar acompanhando o currículo, ou seja, página por página, linha a linha. Ele sabe o conteúdo, ele sabe a Situação de Aprendizagem que está na proposta. O ganho é que ele pode implementar, ele pode acrescentar, ele pode buscar muitas opções de trabalho”.

A professora coordenadora Aline percebe a mudança ocorrida e que os cadernos não precisam ser usados de forma rígida, engessada. Aponta o ganho existente no trabalho do professor, ou seja, ele pode criar e adaptar. Por que os professores em sala de aula não fazem? Será que querem fazer ou não foram preparados para isso? Na implementação da Proposta Curricular o professor de sala de aula era proibido de sair da escola para as formações, quem comparecia eram os professores coordenadores, mas como os professores não efetivos mudam todos os anos de escola e os efetivos têm horários diversos o trabalho não tem continuidade. Atualmente, um professor é convocado para ir à Diretoria de Ensino referente a algum projeto da pasta, mas às vezes não há o retorno aos professores em ATPC.

Na minha última intervenção sobre o Currículo do Estado de São Paulo foi iniciado, mas não houve continuidade pela professora coordenadora. Dessa forma, o trabalho não se efetiva e os professores sentem-se perdidos em sala de aula.

Abrahão (2011) concluiu em sua pesquisa que o Novo Currículo da SEE/SP não teve ações concretizadas com a qualidade esperada e, apesar do discurso da gestão democrática estar explícito no discurso oficial, pela distância da realidade pedagógica e o proposto pelo Novo Currículo, como também por informações equivocadas dadas pelos professores e gestores à SEE/SP quando são aplicados questionários nas escolas públicas para obter o retorno de como a implementação da Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo tem acontecido.

Observou-se a utilização da palavra “né?” de Bruno, César e Pilar. Para responder recorro a Halliday (1994, p. 69) e Thompson (1996, p. 29):

O propósito do uso do “né?” é pedir explicitamente aceitação de validade ao outro participante, o que pode significar que o falante quer e valoriza a participação do outro na construção do conhecimento.

Entende-se que esses professores sentem-se inseguros quanto às suas tomadas de decisões e buscam na pesquisadora a validade de suas condutas. Os participantes relataram que deveriam ser trabalhadas em ATPC suas dúvidas que por muitos motivos, inclusive do tempo destinado aos

estudos, não são realizadas. Segundo Nóvoa (2004, p. 9) história e cultura são as condições necessárias para uma transformação.

Os processos de ensino e de aprendizagem revelam que o professor, os conteúdos, as metodologias disciplinares e a aprendizagem requerida dos alunos são inseparáveis e isso é um processo permanente de reflexão.

Recorre-se a Resolução 90 de 19/12/2007, artigo 3º, item 1 como atribuições do professor coordenador: a) orientar e auxiliar os docentes no acompanhamento das propostas curriculares organizadas pelos órgãos próprios da Secretaria da Educação e item v) observar a atuação do professor em sala de aula com a finalidade de recolher subsídios para aprimorar o trabalho docente, com vistas ao avanço da aprendizagem do aluno.

O professor coordenador tem a função de “traçar caminhos para os outros agentes envolvidos e, a falta de tempo para discussão, pode criar uma hostilidade em relação às ideias divulgadas, ou pior, os agentes podem elogiar a Proposta Curricular, mas não aprofundarem suas concepções, ajustando-as às práticas já existentes”. (CADERNO DO GESTOR, 2008, v.1, p. 7).

Contreras (2012, p. 143) reflete sobre a autonomia das decisões profissionais do professor (coordenador e do professor em sala de aula):

É muito difícil para aqueles que estão fora das escolas melhorarem a qualidade do que estas proporcionam [...]. É a qualidade dos próprios professores e a natureza de seu compromisso para mudar o que determina a qualidade de ensino e da melhoria da escola. Os professores são, em geral, pobres realizadores das ideias de outros. O desenvolvimento dos professores é, por conseguinte [...] uma pré-condição para o desenvolvimento do currículo. [...] (MAC DONALD, 1991, p.3 apud Contreras, 2012, p. 143)

Contreras (2012, p. 144) conclui que:

São os próprios profissionais do ensino que, em última instância, decidem a forma com que planejam suas aulas, por meio dos quais as tentativas de influência externa são transformadas em práticas que nem sempre têm muito a ver com a essência das mudanças pretendidas.

Nas minhas intervenções, os professores aprenderam como manusear os Cadernos e o que vem a ser o Currículo do Estado de São Paulo. Os professores que participaram das O. T. em 2011, 2012 e 2013 sentem-se mais seguros em trabalhar com os Cadernos e aqueles que têm alguma dúvida perguntam e eu esclareço da forma mais simples e completa possível. Em 2014,

estão entrando professores novos e as intervenções terão que ocorrer na reunião pedagógica.

Na pergunta 4: O que os alunos pensam da utilização dos cadernos? Obtiveram-se as seguintes respostas:

Bruno: “Na minha matéria eu peço que eles façam os exercícios e, eles gostam de preencher os cadernos. Isso na minha matéria. Em outras eu vejo os professores fazendo como se fosse a única coisa para se trabalhar. Os professores gostam muito disso. Só ter o caderninho para eles trabalharem. Isso é limitado para os próprios alunos. A maioria dos alunos não gosta de pesquisar. Depende do interesse do aluno em pesquisar”.

César: “Eu acho que o uso dos cadernos para alguns alunos não está bem claro. Acho que eles veem mais como um livro didático, eles dizem: “Ah, Esse caderno não tem nada”, “não tem explicação, né?””.

Maria das Graças: “Os alunos vêm com defasagem, o que dificulta o prosseguimento de um conteúdo específico. O aluno precisa pesquisar muito e ele não quer fazer isso”.

Pilar: “Olha, eu até gosto de trabalhar com os cadernos do aluno. Eu acho que é uma variedade. Exige que também você prepare a sua aula. Porque tem muita coisa que você tem que pesquisar. Só que o aluno não está interessado porque ele acha chato, porque ele tem que pesquisar, porque ele vai perder tempo... Então, são poucos que te dá uma resposta. Sem contar que tem a resposta na internet”.

Os sentidos atribuídos por Bruno, Maria das Graças e Pilar são iguais: os alunos não gostam de pesquisar. Na sociedade do século XXI, o uso da tecnologia faz com que os alunos procurem a resposta das atividades do Caderno do Aluno na internet.

César argumenta que os cadernos não têm explicação. Por não entender que antes de entrar nesse conteúdo do Caderno a explicação viria dele. O professor coordenador deve trabalhar em ATPC o uso dos Cadernos do Professor e do Aluno mostrando a necessidade do professor iniciar com outros textos, materiais diversificados e depois com os Cadernos.

Facco (2011) concluiu em sua pesquisa que os Cadernos podem ser considerados norteadores de um processo de transformação do ensino, mas tendo necessidade de ajustes em muitas atividades.

A professora coordenadora, Aline, complementa em sua resposta sobre a questão se os professores perguntam sobre o manuseio dos cadernos, ela responde que:

“nunca perguntaram e que se subentende que há um domínio, mas quando a gente pega a situação... já houve casos, a gente percebe que se descobrem outros

olhares sobre uma coisa comum. Às vezes a sua vista está cansada no seu dia a dia porque você não teve tempo de parar e colocar um olhar diferenciado na situação e isso é comum em qualquer situação do cotidiano.”

Aline argumenta que subentende - se que há um domínio do uso dos Cadernos. Recorro a Moreira e Tadeu (2011, p. 22-23) para entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar em prol dos grupos e classes dos oprimidos? Para isso, necessita-se realizar observações sobre currículo formal, o real e o oculto nas salas de aula.

No documento Currículo (2011, p. 12) discorre-se sobre a responsabilidade da equipe gestora como formadora de professores e a dos docentes, entre si e com o grupo gestor, na problematização e na significação dos conhecimentos sobre sua prática.

Os professores Bruno, César e Pilar relataram que os alunos não querem pesquisar. Os Cadernos foram elaborados para que os discentes tivessem a autonomia da busca e os professores têm que elaborar seu plano de aula sabendo das possibilidades e dificuldades que encontrarão.

Na pergunta 5: Você utiliza todo o conteúdo do caderno? Obtiveram-se as seguintes respostas:

Bruno: “Não utilizo todo o conteúdo do caderno porque utilizo outros meios como o livro didático e paradidático. E, se eu ficar só no caderno eu vou ficar muito limitado ao conteúdo do caderno então eu procuro diversificar e, com isso não dá tempo de eu utilizar todo o caderno”.

César: “Não utilizo [...] porque existem coisas ali, eu acho que pela estrutura da Escola Estadual é praticamente impossível reproduzir em sala de aula. Alguns projetos que estão lá, a forma como nós estamos trabalhando, a burocracia que nós temos que seguir as outras coisas que vem da Secretaria ou da Diretoria que pega nos de surpresa. Eu acho que o nível dos alunos não daria para trabalhar todo o conteúdo do caderno”.

Maria das Graças: “Não, pois os alunos ainda não vêm preparados para acompanhar todo o conteúdo, o que se faz necessário retomar os conteúdos de anos anteriores para que assim a meta que é a aprendizagem do aluno, seja alcançada, deixando o propósito conteudista de lado”.

Pilar: “Geralmente. Sempre tento terminar o bimestre com o conteúdo dos caderninhos. Daí eu dou uma provinha em cima daquilo”.

César comentou que “praticamente impossível reproduzir em sala de aula”, recorro a Saviani (2003, p. 35-38) que discorre sobre o currículo como:

seleção, sequência e dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem. “Compreende conhecimentos, ideias, hábitos, valores, convicções, técnicas, recursos” [...]. Na prática, o currículo tem se revelado uma espécie de reinvenção da cultura [...]. A organização curricular consiste no conjunto de atividades desenvolvidas pela escola, supõe a organização do trabalho pedagógico, compreende não só os aspectos ligados à seleção dos conteúdos, mas também os referentes a métodos, procedimentos, técnicas, recursos empregados na educação escolar.

Os ATPC são Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo que por definição os Professores Coordenadores trabalhariam as situações de aprendizagem com os professores fornecendo alternativas para a falta de recursos. Bruno, Maria das Graças e Pilar relatam interpretações distintas referentes ao uso dos Cadernos. Bruno utiliza outros meios didáticos enquanto Pilar utiliza todo o conteúdo. A organização curricular consiste no conjunto de atividades desenvolvidas pela escola, segundo Saviani, supõe a organização do trabalho pedagógico, seleção de conteúdos, métodos, procedimentos, técnicas e recursos empregados na educação escolar.

Saviani (2003, p. 6) relata que o trabalho pedagógico inclui o objetivo da escola proclamado e o efetivamente perseguido:

O tratamento dispensado à relação tempo/espço/recursos funciona como “termômetro”, indica a concepção da escola e trabalho pedagógico que alimenta as políticas educacionais adotadas, fornece a dimensão de proximidade/distanciamento entre os objetivos educacionais proclamados e os efetivamente perseguidos e realizados.

Diante disso, recorro a Moreira e Tadeu (2011, p. 113):

A educação baseada em uma pedagogia crítica procura questionar de que forma podemos trabalhar para a reconstrução da imaginação social em benefício da liberdade humana. Quer noções de saber e que formas de aprender são necessárias para tal projeto. Faz-se indispensável uma educação baseada na visão de que a liberdade humana envolve a compreensão da necessidade e a transformação dessa necessidade [...] isso significa que o ensinar e o aprender devem estar associados aos objetivos da educação do estudante.

O trabalho pedagógico consiste em reunir as observações realizadas em sala de aula e a reflexão na ação e sobre a ação para o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. O diagnóstico das salas de aula e outras atividades devem ser

realizados com o apoio da PC.

Maria das Graças não utiliza porque alega que os alunos têm defasagem. Conforme Gadotti (s. d. p. 44) a capacidade de aprender terá que ser trabalhada, não somente no aluno, mas nos gestores de aprendizagem: o diretor, o professor e o professor coordenador na significação dos conhecimentos sobre a sua prática.

Pereira (2011) concluiu em sua pesquisa que as políticas públicas foram elaboradas com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino, mas não é isso que acontece, pois acabam desestimulando os alunos e os professores.

A seguir aproximarei as perguntas 6, 7, 8 e 9 por apresentarem a temática relacionada aos espaços que o professor tem para obter orientação e trocar experiências sobre o caderno.

	Questão 6: Houve alguma orientação de como utilizar os cadernos?	Questão 7 :Os colegas de área já pediram algum auxílio de como utilizar os Cadernos? Quais?	Questão 8: A professora coordenadora auxilia no manuseio dos cadernos?	Questão 9: Há momentos de reflexão sobre o uso dos cadernos em ATPC?
Bruno	“Eu tive algumas orientações bem básicas. E, essas orientações foram transmitidas ou pela minha coordenação de forma bem básica repito ou pela minha curiosidade de ler para me embasar melhor, mas um curso para isso ou que a Diretoria de Ensino tenha oferecido, não houve”.	“Da minha área sim, entendeu? Até mesmo discutimos alguns conceitos, a gente tenta saber se é adequado ou não seguir”.	“Não. Nunca. Mas você ensinou-me como utilizar o caderno do professor com o do aluno. Não havia pensado nisso. Poder reduzir o conteúdo. Não seguir a sequência das atividades e que o caderno do professor era o guia das atividades”.	“Raramente isso acontece. São várias as matérias então a coordenadora não pode se ater a cada matéria para ser discutido. Então isso não acontece porque não é a especialidade da coordenadora discutir o caderno de Matemática ou Física... Então eu acho que é por isso... Mas também acho que não está muito clara a forma de como se pode aplicar o currículo, nem para a coordenadora e nem para o professor”.
César	“Quando iniciei, teve a escola de formação de professores que fazíamos um curso online. Lá, os tutores propunham algum trabalho que a gente utilizasse alguns conteúdos dos cadernos de uma Situação de Aprendizagem simulando um preparo de uma aula. O manuseio dos cadernos do professor e do aluno, não”.	“Não. Ninguém nunca me perguntou”.	“Quando iniciei aqui ela deu algumas dicas, mas dificilmente”.	“Não. Acho que não está claro para os coordenadores o uso dos cadernos”.
Maria das Graças	“Enquanto professora não houve qualquer orientação, mas pude	“Sim. Como trabalhar conteúdos quando não há material para o	”Nunca procurei a coordenação para tal situação”.	“Não. Somente com você que eu tive alguma explicação sobre o uso dos cadernos”.

	trabalhar na área de coordenação onde há certas orientações que me deram subsídios para ministrar os conteúdos do Currículo”.	aluno ou então como trabalhar determinados conteúdos quando o aluno vem com defasagem o que dificultará o prosseguimento de um conteúdo específico”.		
Pilar	“Eu não tive orientação nenhuma. Eu li e fui utilizando.”	“Pra mim, não. Ninguém nunca me perguntou”.	“Será que eu tenho que responder essa pergunta? Eu acho que não”.	“Não. Eu acredito que no ATPC tem muitas disciplinas e não daria tempo. Eu nunca tive orientação do uso dos cadernos. Se teve eu não peguei essa chance.”.
Aline		“Não. Nunca”.		

Para atingir metas estabelecidas pela própria escola torna-se necessário os momentos de reflexão. As professoras coordenadoras devem abrir espaço para os professores dialogarem sobre os assuntos que afligem. Utilizar esse tempo de ATPC para ter em pauta o profissionalismo e a autonomia.

Contreras (2012, p. 41) comenta que a forma como o Estado desenvolve seus processos de racionalização está em relação direta com o aumento das formas burocráticas de controle sobre o trabalhador e suas tarefas. Reflito nas argumentações de César, na questão 9, que não está claro para os professores coordenadores. Se não está claro para o professor coordenador como estaria claro para os professores? Ao aumentar os controles e a burocratização de não ser um trabalho autogovernado como menciona Contreras, o ensino resulta em um trabalho regulamentado e cheio de tarefas. Os argumentos de Aline referente ao seu trabalho sobre o currículo em ATPC reflete nos professores favorecendo a rotinização do trabalho e facilita o isolamento dos colegas como pode-se observar na questão 7.

Na questão 8, as falas de Bruno, Maria das Graças e Pilar revelaram que não é trabalhado o currículo em ATPC e, segundo Contreras (2012, p. 59) o profissionalismo docente apresenta ambiguidades conflituosas que a própria denominação “profissional” acarreta. O termo é usado pelos professores como uma fuga da proletarização que vem a ser a classe antagônica à classe capitalista. Nessa classe proletária, o trabalhador vende suas aptidões e habilidades humanas. Sendo assim, a sua força de trabalho pertence à aquele que paga o seu salário. O trabalhador aliena-se de seus próprios atos e submete-se à vontade do comprador. No contexto escolar, o profissionalismo docente passa a ser ambíguo porque sua fuga é tanto uma resistência à perda da qualidade em sua atividade docente como uma resistência a perder “status” em relação aos outros profissionais.

Em referência às outras profissões, Contreras (2012, p. 65) argumenta que o problema não é somente a profissão docente, mas se o que as profissões representam socialmente é uma aspiração desejável para o ensino e, se representam uma forma desejável de autonomia para o trabalho docente.

A profissão docente, atualmente com o Currículo do Estado de São Paulo é uma profissão com muito trabalho burocrático, sem a valorização merecida e são recursos utilizados pela Administração e outros setores sociais. Smyth (In Contreras 2012, p. 73) explica que a forma em que o profissionalismo dos professores está se redefinindo e utilizado como fator de legitimação nas novas políticas de reformas estão estruturadas e organizadas fora das escolas, em que o professor é cooptado para desenvolver os detalhes da sua implementação.

Anjos (2011) concluiu em sua pesquisa que os sentidos e significados dos professores sobre a Proposta e os Cadernos são construídos e reconstruídos a partir da relação dialética que se estabelece entre o que é prescrito e suas ações pedagógicas. Pode-se ver na questão 9 nas respostas de Bruno, César, Maria das Graças e Pilar que a PC raramente ou nunca trabalha o Currículo. Nesse contexto, como os sentidos e significados são construídos e reconstruídos?

Andrade (2010) concluiu em sua pesquisa que a cultura escolar muda lentamente com a apropriação das propostas que chegam às escolas e isso significa na recontextualização e resignificação destas para compreender o sentido produzido pelo currículo prescrito do “Programa São Paulo Faz Escola”. A observação em como o currículo vai sendo mediado pelos professores e concretizado no cotidiano na prática docente como currículo em ação. Tomando como base os argumentos de Bruno insiro a conclusão de Andrade Silva (2010) que se faz necessário à observação por parte da coordenação pedagógica em sala de aula para orientar os professores.

Em relação à autonomia do professor, recorro a Contreras (2012, p. 76) que relata ser um equívoco interpretar a autonomia como não intromissão do Estado ou dos seus empregadores. As atuais tendências não podem compreender o trabalho do professor à margem das condições sociopolíticas que dão credibilidade a própria instituição escolar.

No documento Currículo do Estado de São Paulo (2011, p. 13) está descrito que a construção da proposta pedagógica deve contemplar ações coletivas realizadas por meio de reflexão e de prática compartilhada e, que o uso da convivência como situação de aprendizagem faz parte da constituição de uma escola do século XXI. Comenta, também, que as regras da boa pedagogia se aplicam àqueles que estão aprendendo a ensinar. Os gestores devem aplicar com os

professores tudo que recomendam a eles para aplicar aos alunos. No documento Caderno do Gestor (2010, v.1, p. 5) complementa-se a construção da Proposta Pedagógica levando-se em conta o diagnóstico, o planejamento, a definição dos conteúdos de ensino e dos diferentes processos de avaliação, incluindo-se a recuperação.

O isolamento dos colegas impede o momento de reflexão e de troca de experiências como observado nos argumentos de César, Pilar e Aline. Segundo Vygotsky (1984) o conhecimento é social e criado na interação com o outro.

Bruno comentou na questão 8 que, “raramente há momentos de reflexão.” e que “são várias as matérias então a coordenadora não pode se ater a cada matéria para ser discutido”. Se o conhecimento é social, a prática de ensino - aprendizagem também é social por haver interação entre professor e aluno. Toda prática social é reflexiva? Uma reflexão implica em uma análise crítica. Segundo Rios (2001), uma reflexão não se dá aleatoriamente. É provocada por problemas que podem ser solucionados ou não. Nesse contexto há o professor, que sendo preparado para ir em busca de conhecimento, nos momentos de formação continuada, fazendo reflexão sobre o seu trabalho estará questionando a sua validade.

Segundo Freire (1979, p. 41), “torna-se crítico quanto mais se reconhece em sua quietude a inquietude. Sabe que é na medida em que é e não pelo que parece”.

Penso que, por isso não há reflexão sobre o Currículo do Estado de São Paulo em ATPC para o professor não questionar a validade dele e saber que não é somente um reprodutor de conceitos.

Giavara (2012) concluiu que mesmo tendo um currículo unificado para a rede paulista, cada escola estabelece um modo particular de implementar os programas devido à singularidade dos agentes educacionais.

Os Cadernos do Professor e do Aluno são materiais de apoio ao currículo. Os sentidos que os professores relataram sobre eles é que não tiveram formação em serviço para o seu uso em ATPC ou em pré- serviço na implementação da proposta.

As intervenções realizadas pela pesquisadora têm esclarecido as dúvidas dos docentes. Os argumentos de Bruno, César, Maria das Graças e Pilar sobre não terem percebido a utilização concomitante dos Cadernos antes da intervenção, de poder condensar a “Situação de Aprendizagem”, não seguir a sequência das atividades para melhor entendimento, resultou que é necessário à formação em serviço dos professores sobre o uso e manuseio dos Cadernos.

O Currículo do Estado de São Paulo unificado resulta na importância em se fazer o diagnóstico da comunidade, dos alunos e dos professores para assim elaborar o Projeto Político Pedagógico da escola.

A autonomia do professor em sala de aula não deixa de existir. Ele é o protagonista e o Currículo do Estado de São Paulo é um caminho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste estudo foi o de refletir sobre os sentidos que professores do Ensino Médio atribuem aos Cadernos do Professor e do Aluno de Língua Portuguesa do Currículo do Estado de São Paulo.

Uma das compreensões que se faz é o reconhecimento da função da escola como uma instituição social concretizada pelas relações entre educação e sociedade. Ela é responsável por processos de construção de cidadania e, portanto, por contribuir para a transformação da sociedade, assume por meio da prática pedagógica o seu protagonismo, tendo como atores importantes o professor coordenador, o professor em sala de aula e o aluno.

Freire (1997, p. 25) afirma que não há prática que não esteja submetida a certos limites. A prática que é social e histórica se dá em um contexto tempo – espacial e não na intimidade das cabeças das pessoas.

Ao iniciar este estudo, e mesmo durante a coleta de dados, o foco da pesquisa foi a visão que o professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio tem sobre os Cadernos propostos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Afinal, o que pensavam os professores sobre o manuseio dos Cadernos?

Ao começar a entrar em contato com os dados obtidos por meio de entrevistas feitas com a professora coordenadora e com os professores da escola pesquisada, percebi o quanto a pesquisa seria importante para a escola e as influências que poderia exercer no cotidiano.

O fato de ser pesquisadora e de também atuar como professora na escola permitiu-me refletir sobre o papel diferenciado que exercia na escola. Percebi que por conhecer com profundidade o percurso dos Cadernos, tendo participado de encontros de formação a respeito deles desde os primeiros momentos que surgiram, acabava tornando-me responsável pela formação dos demais professores em espaço de formação continuada em serviço (nas ATPC) e nos planejamentos. A atribuição de formação da professora coordenadora era delegada a mim quando se tratava de refletir e discutir sobre o manuseio dos Cadernos. Isso foi evidenciado pelos professores entrevistados que diziam que tinham obtido orientações sobre os Cadernos quando eu havia apresentado nos encontros de ATPC. Além disso, a própria professora coordenadora admitiu que, pela dinâmica do seu trabalho na escola, não conseguia priorizar a formação sobre os Cadernos.

Por outro lado, quanto à contribuição à professora coordenadora entende-se que as intervenções realizadas pela professora pesquisadora auxiliam no trabalho dela, pois pela quantidade de projetos a serem trabalhados, não há tempo suficientes para se trabalhar o currículo.

Parece que, como professora em sala de aula apresentei mudanças de comportamento e atitude o que indica que este estudo trouxe muitas contribuições para mim. Nas análises das entrevistas houve uma pergunta direcionada aos alunos que foram respondidas pelos professores: O que os alunos pensam da utilização dos Cadernos? Minha ação foi perguntar a eles o que pensavam sobre os Cadernos para colaborar com este trabalho. Alguns alunos observaram que os professores não sabem trabalhar com os Cadernos e outros alunos que os Cadernos não acrescentam nada a eles.

Outra reflexão que faço deste estudo remete-me a questão do Projeto Político Pedagógico. Observa-se na unificação do Currículo do Estado de São Paulo e nesta pesquisa que, a escola tem que adaptar o Currículo aos seus alunos fazendo um diagnóstico de conhecimentos e tendo em sua proposta pedagógica quais conhecimentos os alunos terão que apreender. Conforme Moreira e Silva (1997, p. 28) a elaboração de um currículo é um processo social, no qual convivem fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais e determinantes sociais como poder, interesses, conflitos simbólicos e culturais, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, raça, etnia e gênero.

As contribuições aos professores quanto às dúvidas foram esclarecidas. Os professores gostam dos Cadernos como um material que precisa ser reformulado contendo mais textos. Eles entendem que os Cadernos são materiais de apoio e necessitam de outros complementos como livros, textos diversos e vídeos para complementá-los. Há necessidade, também em ser trabalhado em ATPC, para esclarecer outras dúvidas, pois não sabem ao certo como utilizar.

Quanto à contribuição à professora coordenadora, as intervenções realizadas pela pesquisadora auxiliam no trabalho dela, pois pela quantidade de projetos a serem desenvolvidos, não há tempo suficientes para se trabalhar o currículo, somente em planejamento e replanejamento.

A sugestão dos professores referente aos Cadernos foi que estivessem em um único volume e não em 4; estivessem mais completos com gramática, literatura e redação, mais exercícios e atividades lineares conforme o ano/série; que não tivesse respostas dos exercícios na

internet.

As hipóteses da pesquisa foram respondidas no decorrer das análises que confirmaram a não participação dos professores nos processos de constituição da proposta curricular; a necessidade de orientação nos espaços de formação e que não tiveram informações para o manuseio dos cadernos contemplando os conteúdos e a metodologia da proposta curricular.

Na reunião de planejamento ocorrida em 06 de março de 2014, com a presença de professores dos segmentos: Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (E. J. A.), apresentei o Currículo do Estado de São Paulo com o material de apoio (Cadernos do Professor e do Aluno). Essa intervenção aconteceu por convite da coordenação pedagógica e da direção da escola, pois havia muitos professores novos e os efetivos queriam saber sobre a minha pesquisa.

O resultado da reunião foi o pedido à professora coordenadora em trabalhar mais o Currículo do Estado de São Paulo com projetos interdisciplinares, tendo como direcionamento o currículo em ação. Abordar em ATPC os conceitos teóricos auxiliando assim, o aprender a aprender em cada professor.

Entende-se que esta pesquisa somada às demais apontadas na introdução deste trabalho possam trazer contribuições importantes aos gestores e professores, pois parafraseando Paulo Freire, as mudanças ocorrem quando é possível refletir e discutir a própria prática.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Raquel de Carvalho Ruiz. **A nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) vivências nas escolas públicas**: desafios para a ação gestora. Tese de Doutorado. PUC - SP, 2011.
- ALMEIDA, Gisleni Bertoni. **Representações Docentes no Ensino Médio**: leitura, escrita e aprendizagem por competências no Currículo do Estado de São Paulo. Tese de Doutorado. USP, 2012.
- ANDRADE, Valéria Silva. **A apropriação da Proposta Curricular do “Programa São Paulo Faz Escola” pelos professores de Língua Portuguesa**. Dissertação de Mestrado. Uninove, 2010.
- ANJOS, Arlete Alves do. **“Sentidos e Significados de professores de diferentes áreas sobre a Proposta Curricular e os Cadernos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo”**. Dissertação de Mestrado. PUC – SP, 2011.
- APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial - faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio B. e TADEU, Tomaz. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 49
- _____. Repensando ideologia e currículo. In MOREIRA, Antonio Flávio B e TADEU, Tomaz. **Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo**. Cortez. 2011. p. 71.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins. **Rumos da educação democrática sob o signo do autoritarismo, um estudo sobre a política educacional no Brasil**. Tese de Doutorado. Unicamp, 1994.
- BAKHTIN, M. M. (1895-1975). Os gêneros do discurso. In Bakhtin. M. **Estética de criação verbal**. Tradução de Maria Emantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994.
- BARROS, Daniel. A diferença começa na escola. **Revista Exame**. Ed.1052. Ano 47 nº 20 (36-43) de 30 de outubro de 2013.
- BITTENCOURT, Circe M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio T. de; RANZI, Serlei M. F. (Orgs.). **História das disciplinas escolares no Brasil**: contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Col.1.
- _____. **Parecer CEB nº 15/98** sobre as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**, 2000.

BRASIL. PCNEM+ Língua Portuguesa. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias. 2006. In: BRASIL. PCNEM+ Língua Portuguesa. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias.** 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Brasil. Secretaria de Educação Fundamental.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa. Brasília: MEC / SEF, 1998. Brasil. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008 - Língua Portuguesa / Ministério da Educação.** Brasília: MEC, 2007. (Anos Finais do Ensino Fundamental).

CARDOSO, Rosana. **Interacionismo sociodiscursivo** – uma análise dos PCN e da Proposta Curricular do Estado de São Paulo de Língua Portuguesa. Dissertação de Mestrado. UNIFRAN, 2012.

CATANZARO, Oliveira Fabiana. **O Programa São Paulo Faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio.** Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2012.

CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO – CASA BLANCA. **Meu bairro, Minha Cidade. Jardim São Luís.** São Paulo, s.d.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Atualizada com a Emenda Constitucional 45/2004 – **Reforma do Judiciário.** 10. ed. revista, atualizada e ampliada até 03.01.2005. São Paulo: Edição Revista dos Tribunais, 2005.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores;** tradução Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORRÊA, V. **Globalização e o neoliberalismo:** o que isso tem a ver com você professor? Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Cortez, UNESCO e MEC. Impresso no Brasil – janeiro de 1998.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Introduction - entering the field of qualitative research.** In: N. K. DENZIN; Y. S. LINCOLN (eds.) *Strategies of qualitative inquiry.* Sage Publications, 1998.

DUARTE, Nilton. **Vygotsky e o aprender a aprender:** críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskyana. 2. ed. ver. e ampl. – Campinas, SP: 2001 (Coleção educação contemporânea).

_____. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. Trabalho apresentado na sessão especial “Habilidades e competências: a educação e as ilusões da sociedade do conhecimento, durante a 24ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Caxambu (MG) de 8 a 11 de outubro de 2001. **Revista Brasileira de Educação.** n. 18, 2001.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2003

ETEC/FATEC. Disponível em: <www.ppa.sp.gov.br>. Acesso em: 11 ago. 2013.

FACCO, Edson Reinaldo. **O ensino da Língua Portuguesa no ensino médio após PCNEM: propostas e práticas**. Tese de Doutorado. Mackenzie, 2011.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

_____. **Política e educação: ensaios**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Educação e mudança**. Paulo Freire, tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. vol.1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979 – Coleção Educação e Comunicação.

_____. **Educação e atualidade**. Recife: Universidade Federal de Recife, 1959.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2006.

_____. Informação, Conhecimento e Sociedade em rede: que potencialidades? **Revista Educação, Sociedade e Cultura**. n. 23. Porto, 2005, 43-57.

GIAVARA, Ana Paula. **Entre o discurso e a prática: a implantação do currículo para o ensino médio do programa educacional São Paulo Faz Escola**. Dissertação de Mestrado. UNESP, 2012.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**, Petrópolis: Vozes, 1995.

HAMILTON, David. “Sobre origens do termo classe e Curriculum”. **Teoria e Educação**, n. 6, 1992.

HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, K (1995). **Language, context and text: aspect of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HAND, Catarina André. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo – Algumas implicações no trabalho docente**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Sorocaba, 2010.

IZIDORO, Solange. **O ensino de Língua Portuguesa: um olhar sobre a leitura**. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 2010.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber; Manual de Metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999. 340 p.

LIBÂNIO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação no pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil - gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBERALI, F. C. **O papel do Coordenador no processo reflexivo do professor**. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação - abordagens qualitativas**. Editora pedagógica e universitária, 1986.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: Magalhães, M. C. C. **A formação do professor como um profissional crítico**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

McNEIL, John. **O currículo reconstrucionista social**. Tradução de José Camilo dos Santos Filho. Campinas: Editora, 2001 a.

_____. **O currículo humanístico**. Tradução de José Camilo dos Santos Filho. Campinas: Editora, 2001 b.

_____. **O currículo acadêmico**. Tradução de José Camilo dos Santos Filho. Campinas: Editora, 2001 c.

_____. **O currículo tecnológico**. Tradução de José Camilo dos Santos Filho. Campinas: Editora, 2001 d.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10 ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MOREIRA & CANDAU. Currículo, conhecimento e cultura. In: Ministério da Educação (MEC). **Indagações sobre o currículo**. Brasília: Formatos Design, 2007.

_____. Antonio Flávio Barbosa. TADEU Tomaz (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Antonio Flávio Barbosa. TADEU Tomaz (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Antonio Flávio Barbosa. **Currículo, cultura e formação de professores**. São Paulo: Editora da UFPR, 2001.

_____. Antonio Flávio Barbosa. A contribuição de Michael Apple para o desenvolvimento de uma teoria curricular crítica no Brasil. **Fórum Educacional**, v. 13, n.4, 1989.

NORONHA, Maria Isabel Azevedo. Por um currículo como instrumento de qualidade social. In: **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Uma análise crítica**. Sindicato dos Supervisores do Magistério de São Paulo; Sindicato Estadual dos Professores; Centro do Professorado Paulista. São Paulo, 2009. p. 11.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33.

_____. Entrevista realizada via e-mail por CRE Mário Covas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo, 2004.

NUNES, Cassia Olinda. **Análise discursiva dos PCN de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª série: a relação documento e o projeto de governo**. São Paulo. Tese de Doutorado. Universidade de São

Paulo, 2007.

PACCICO, Vânia Tadeu. **Percepções de uma professora coordenadora sobre os cadernos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. Trabalho Apresentado no II Congresso Nacional de Línguas para fins específicos, São Paulo: PUC-SP, 2012.

PEREIRA, Sandra de Castro. **A Proposta Curricular do Estado de São Paulo e a sala de aula como espaço de transformação social**. Tese de Doutorado. USP, 2011.

PIETRI, Émerson. Sobre a Constituição da disciplina curricular de Língua Portuguesa. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v.15, n.43, jan/abr/ 2010.

QUAGLIO, Paschoal. **Estrutura da supervisão escolar estadual paulista**. Caderno da F. F. C. Marília, vol. 2, n. 1, 1993.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: Por uma docência de melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

ROMÃO, J. Eustáquio. **Multiculturalidade na educação**. Texto apresentado no Seminário Internacional Educação – Teorias e Políticas, realizado pelo Universidade Nove de Julho (UNINOVE). São Paulo, 2003.

RUSSO, Miguel Henrique. Descentralização, autonomia e projeto escolar nas políticas educacionais paulistas. In: Elaine T. Dal Mas Dias e Marcos Antônio Lorieri (Orgs.). Antônio Teodoro... [et al.]. **Teorias e Políticas em Educação**. São Paulo: Xamã, 2009.

_____. Escola e Paradigmas de Gestão. **Eccos Revista Científica**. Uninove, v.6, n.1, p.25-42, 2004.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo** – uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Poderes Instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre. Artmed, 1999.

SANTOS, L. L. de C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análises. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 2, p. 21-29, 1990.

SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo** – linguagens, códigos e suas tecnologias/ Secretaria da Educação, Coordenação Geral: Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2011.

_____. **Caderno do Aluno** – Língua Portuguesa, Ensino Médio. 3ª série, v.1. Secretaria da Educação: Coordenação Geral, Maria Inês Fini; equipe, Débora Mallet Pezarim de Angelo, Eliane Aparecida Aguiar, João Henrique Nogueira Mateos, José Luís Marques López Landera. São Paulo, SEE, 2013.

_____. **Caderno do Aluno** – Língua Portuguesa, Ensino Médio. 3ª série, v.2. Secretaria da Educação: Coordenação Geral, Maria Inês Fini; equipe, Débora Mallet Pezarim de Angelo, Eliane Aparecida Aguiar, João Henrique Nogueira Mateos, José Luís Marques López Landera. São Paulo, SEE, 2013.

_____. **Caderno do Professor – Língua Portuguesa, Ensino Médio. 3ª série, vol. 1.** Secretaria da Educação: Coordenação Geral, Maria Inês Fini; equipe, Débora Maillet Pezarim de Angelo, Eliane Aparecida Aguiar, João Henrique Nogueira Mateos, José Luís Marques López Landera. São Paulo, SEE, 2013.

_____. **Caderno do Professor –Língua Portuguesa, Ensino Médio. 3ª série, vol. 2.** Secretaria da Educação: Coordenação Geral, Maria Inês Fini; equipe, Débora Maillet Pezarim de Angelo, Eliane Aparecida Aguiar, João Henrique Nogueira Mateos, José Luís Marques López Landera. São Paulo, SEE, 2013.

_____. **Decreto n. 53.037 de 28 de maio de 2008**, com as alterações feitas pelo Decreto n. 53.161, de 24 de jun de 2008. Dispõe sobre a regionalização dos concursos públicos para provimento de cargos do Quadro do Magistério, da Secretaria da Educação, define normas relativas à remoção, a substituição e a contratação temporária de docentes e dá providências correlatas. Promulgada pelo Governador do Estado de São Paulo José Serra. Publicado no DOE em 25 de Jun. 2008.

_____. **Decreto nº 57.141 de 18 de julho de 2011** – Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Geraldo Alckmin, Governador do Estado de São Paulo. São Paulo: São Paulo, [s/d].

_____. **Resolução SE 88/2007**, Legislação estadual - promulgada em 21/12/2007. Dispõe sobre a função do professor coordenador. Publicado no Diário Oficial do Estado – DOE em 21 de Nov. 2007.

_____. **Resolução SE 90/2007**, Legislação estadual - promulgada em 09/12/2007. Dispõe sobre as atribuições do professor coordenador. Publicado no Diário Oficial do Estado – DOE em 09 de Nov. 2008.

_____. **Caderno do Gestor. Gestão do currículo na escola – v. 1** – MURRIE, Zuleika de Felice, São Paulo: SEE, 2008.

_____. **Caderno do Gestor. Gestão do currículo na escola.** MURRIE, Zuleika de Felice. v. 1. 2. São Paulo: SEE, 2008.

_____. **Caderno do Gestor. Gestão do currículo na escola.** MURRIE, Zuleika de Felice Murrie. v. 1. São Paulo: SEE, 2009.

_____. **Caderno do Gestor. Gestão do currículo na escola.** MURRIE, Zuleika de Felice Murrie. v.1. São Paulo: SEE, 2010.

_____. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo - Língua Portuguesa.** FINI, Maria Inês (coord.). São Paulo: SEE-SP, 2008.

SAVIANI, Nereide. **Currículo** - um grande desafio para o professor. São Paulo: Revista de Educação nº 18, 2003 – p.35-38.

SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do Mec. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941. **Metodologia do trabalho científico**/ Antônio Joaquim Severino. 22. ed. revista de acordo com a ABNT e Ampliada – 8. reimp. – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Cristiane Rocha. GOBBI, Beatriz Christo. SIMÃO, Ana Adalgisa. **O uso da análise de conteúdo como ferramenta para a pesquisa qualitativa**: Descrição e ampliação do método. Universidade Federal de Lavras, 2004.

SILVA, José Humberto da. **O mundo do trabalho no contexto da proposta curricular paulista**. Dissertação de Mestrado. Uninove, 2012.

SILVA, Miraci Aparecida. **O ensino da produção escrita de acordo com PCNEM de Língua Portuguesa e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Taubaté, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da . **Documento de identidade**: introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Maria Clara Couto. **Banco Mundial**: políticas e reformas IN: TOMMASI, Livia de., et AL. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. 2. Ed., São Paulo: Cortez, 1998.

SOARES, M. **Português na escola**: História de uma disciplina curricular. São Paulo: Loyola, 2002.

SOUZA JR e Galvão. História das disciplinas escolares e História da Educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391 – 408, set/dez, 2005.

SOUZA, Sandra M. Zákia Lian. A avaliação na organização do ensino em ciclos. **Revista de Educação**. São Paulo, n. 13. P. 30-36, 2001.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da Educação Básica: as estratégias do Banco Mundial IN TOMMASI, Livia de, et al . **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

UNESCO. “**Educação para Todos**”. Disponível em: <www.unesco.org.br>. Acesso: em 11 ago. 2013.

VEIGA, Ilma Passos. (Org.) **O projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ANEXO A



UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS - PROGEPE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: Os Cadernos de Língua Portuguesa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo sob a ótica dos professores do Ensino Médio.

Pesquisadora: Vânia Tadeu Paccico

Orientadora: Profa. Dra. Roberta Stangherlim e

Coorientadora: Profa. Dra. Ligia Carvalho Abões Vercelli

Departamento de Educação e Programa de Pós – Graduação – Mestrado e Doutorado da Universidade Nove de Julho – Uninove – São Paulo – Brasil.

1. Natureza da Pesquisa: Esta pesquisa tem como objetivo construir, aplicar e validar um instrumento capaz de discutir e contribuir com os professores quanto à utilização dos cadernos para que eles possam se apropriar do currículo colocado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo a fim de que trabalhem de modo que facilite a apreensão de conteúdos por parte do aluno e que dessa pesquisa encontre um caminho para descobrir um fator motivacional por parte deles. Este tema tem importância para as práticas de pesquisa e ensino no sentido do que se entende por produção de conhecimento, numa perspectiva de ação-reflexão-ação, bem como no que se refere à importância do Currículo mais especificamente com contribuições de professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Médio. Ela está sendo realizada pela nossa mestranda do Programa de Pós – Graduação Strictu – Senso.
2. Participantes da pesquisa: Professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio.
3. Envolvimento na pesquisa: Entrevista sobre os cadernos do professor e do aluno. A pesquisa será realizada na própria escola.
4. Sobre a entrevista: A entrevista será audiogravada e realizada em qualquer espaço disponível na escola.
5. Riscos e desconforto: A participação nesta pesquisa não acarretará complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa da Universidade Nove de Julho. Os nomes verdadeiros não serão identificados sendo usados nomes fictícios.
6. Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente

confidenciais.

7. Benefícios: Ao participar desta pesquisa, os professores não terão nenhum benefício direto. Entretanto, espera-se que este estudo traga informações importantes sobre as questões relativas ao uso dos cadernos do professor e do aluno.

8. Pagamento: Os professores entrevistados não terão nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentado, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse em participar da pesquisa.

Nome do professor

Assinatura

Local e data

Assinatura do Pesquisador

Vânia Tadeu Paccico

Email: paccico@hotmail.com

Fone: (011)974678586

ANEXO B**ENTREVISTA – BRUNO**

1) O que você entende por Currículo?

R: Pois é, o que eu entendo por Currículo, é... Um conteúdo que nós temos que aplicar durante um determinado período para uma determinada série. Nele, é um caminho que eu devo percorrer para que o aluno possa alcançar um determinado nível em um determinado ano. Esse currículo terá conteúdo, enfim.

2) Como você se relaciona com o material dirigido, por exemplo, os Cadernos. Os cadernos dão abertura para outros conteúdos... Como você relaciona?

R: Eu vejo os cadernos com bastante bons olhos. Uso como apoio nas minhas aulas. Eu gosto de algumas coisas do caderno, eu gosto da ideia da interdisciplinaridade que vejo nele, por exemplo, há alguns conceitos de história, geografia e sociologia. Isso eu estou falando de Língua Portuguesa que é minha disciplina, então eu acho que é um apoio bastante interessante dentro daquilo que se propõe a fazer.

3) Você utiliza todo o conteúdo do caderno?

R: Não utilizo todo o conteúdo do caderno porque utilizo outros meios como o livro didático e paradidático. E, se eu ficar só no caderno eu vou ficar muito limitado ao conteúdo do caderno então eu procuro diversificar e, com isso não dá tempo de eu utilizar todo o caderno.

4) Houve alguma orientação de como utilizar os cadernos?

R: Eu tive algumas orientações bem básicas. E essas orientações foram transmitidas ou pela minha coordenação de forma bem básica repito ou pela minha curiosidade de ler para me embasar melhor, mas um curso para isso que a Diretoria de Ensino tenha oferecido não houve.

5) Os colegas de área já pediram algum auxílio de como utilizar os cadernos?

R: Da minha área sim, entendeu? Até mesmo discutimos alguns conceitos, a gente tenta saber se é adequado ou não a seguir.

6) Quantos anos você leciona? Qual a sua opinião de antes dos cadernos e depois com os cadernos? Você vê diferença do antes e depois?

R: Eu leciono há 10 anos. Eu não vejo nenhuma diferença né? Para o aluno ele tem o material nas mãos e eu sigo o caderno junto com ele. A partir dos cadernos a minha aula ficou melhor porque eles conseguem visualizar melhor os exercícios. Então é uma apostila a mais.

7) Você utilizava que tipo de material com os alunos?

R: Então, eu utilizava o livro didático exclusivamente.

8) Há no ATPC momentos de reflexão sobre o uso dos cadernos?

R: Raramente isso acontece. São várias matérias então a coordenadora não pode se ater a cada matéria para ser discutido. Então isso não acontece porque não é a especialidade da coordenadora discutir o caderno de matemática ou física... Então, eu acho que é por isso... Mas eu também acho que não está muito claro a forma de como se pode aplicar o Currículo, nem para a coordenadora e nem para o professor.

9) Qual a sua reflexão quanto ao uso dos teóricos na sua prática em sala de aula?

R: Não busco em teóricos alguns problemas que eu tenho em sala de aula. Uma vez que eu precisaria fazer uma busca muito profunda em cima disso, para saber qual o teórico que eu utilizaria em determinada situação. Não que eu não os aceite. Mas por exemplo de acordo com Foucault disse que “o homem nasce bom e o meio que o corrompe”. Aplicar no meu dia a dia, se um aluno levantou e jogou uma pedra em alguém. Ah! Um dos teóricos disse que eu tenho que fazer... Não. Então, a teoria é um modo de se ver enquanto você está na faculdade. Na prática, se você for falar de behaviorismo de Skinner tem um determinado aluno que pode se encaixar nesse perfil. Outro vai mais à teoria de Vygotsky. Eu costumo estudar vários autores, mas aplicá-los depende muito da situação que estou vivendo.

10) O que você mudaria nos cadernos?

R: A cronologia de como é montado os exercícios no caderno. Tem exercícios que estão muito avançados para a série que se propõe. Eu vejo que os alunos vêm com uma lacuna muito grande e no caderno está pedindo uma coisa muito avançada. Alguns conceitos são muito óbvios para o aluno e eles falam “Nossa, o que é isso professor”. Acho que tem que ter uma linha mais coerente com a série do aluno. Alguns conceitos gramaticais estão muito avançados e pressupõe que eles já saibam. Às vezes parece muito primário e às vezes não.

11) Como você vê os alunos com o uso cadernos?

R: Na minha matéria em peço que eles façam os exercícios e, eles gostam de preencher os cadernos. Isso na minha matéria. Em outras matérias eu vejo os professores fazendo como se fosse a única coisa para se trabalhar. Os professores gostam muito disso. Só ter o caderninho para eles trabalharem. Isso é limitado para os próprios alunos. A maioria dos alunos não gosta de pesquisar. Depende do interesse do aluno em pesquisar.

12) Há no ATPC momentos de reflexões sobre o uso dos Cadernos?

R: Não.

13) A professora coordenadora auxilia nos manuseios dos Cadernos?

R: Quando eu iniciei aqui ela deu algumas dicas, mas dificilmente.

14) Qual a sua reflexão quanto ao uso de teóricos?

R: O que eu aprendi nos cursos de Letras e na Especialização de Língua Portuguesa, alguma coisa utilizo sim. Não uso em sala. Eu costumo, quando eu trabalho com textos, eus costumo utilizar os principais da linha francesa.

15) Quais os recursos que você utiliza?

R: Livro didático, textos de outras fontes. Textos de outros livros, paradidáticos, imprensa, algumas coisas que pesquisa na internet, vídeos, né? Várias coisas eu utilizo.

16) O que você mudaria nos Cadernos?

R: Eu mudaria a forma como são editados os 4 volumes. Ficou meio fragmentado. Um conteúdo que fala de uma determinada parte da gramática, aparece alguma coisa aqui outra ali. Faria uma sugestão de fazer algo mais denso. Poderia ser os 4 volumes junto. Algo mais complexo.

ENTREVISTA – CÉSAR

1) O que você entende por currículo?

R: O currículo eu entendo, então, por um conjunto de habilidade ou competência que o aluno deve ter em uma determinada disciplina: Português, Matemática, Física, História, Geografia. Os conhecimentos de saberes, né? Habilidades e competências em determinados saberes.

2) Que sentidos você atribui aos Cadernos do Professor e do Aluno na disciplina de Língua Portuguesa?

R: Acredito que serve de apoio tá? Pra algumas competências, né? Que o Currículo Estadual coloca lá para gente desenvolver, não sei se desenvolver é o termo certo, nos alunos ou sei lá, fazer com que eles saiam da escola com essas competências e habilidades que o Currículo Estadual exige. Então, eu acho que os Cadernos de certa maneira dão um suporte para que atenda esse currículo mínimo do Estado.

3) Qual a relação que você dá ao uso dos Cadernos? Como era antes e depois da Proposta?

R: Entrei na rede em 2011. Então já tinha os Cadernos. Minha experiência como aluno... o professor ficava...né? Acho que não mudou muita coisa. Sempre existiu um currículo mínimo. O professor tinha que buscar em alguma fonte aquilo que agora tem no Caderno. Eu não vejo a diferença do antes e depois.

4) O que os alunos pensam da utilização dos Cadernos?

R: Eu acho que o uso dos Cadernos para alguns alunos não está bem claro. Acho que eles veem mais como um livro didático, eles dizem: “Ah! esse Caderno não tem nada”, “Não tem explicação, né?”

5) Você leciona para qual série?

R: Atualmente, para o 1º ano do Ensino Médio.

6) Você utiliza todo o conteúdo dos Cadernos?

R: Não utilizo.

P: Por quê?

R: Porque existem coisas ali, eu acho que pela estrutura da escola estadual é praticamente impossível reproduzir em sala de aula. Alguns projetos que estão lá. A forma como nós estamos trabalhando. A burocracia que nós temos que seguir. As outras coisas que vem da Secretaria ou da Diretoria que pega a gente de surpresa. Eu acho que o nível dos alunos não daria para trabalhar todo o conteúdo dos Cadernos.

7) Como você trabalha?

R: Eu sigo o conteúdo fazendo adaptações. Quando eu vejo que o aluno não acompanha, eu utilizo outros materiais. O Caderno tem um aluno modelo e o aluno não está preparado para aquele conteúdo.

8) Houve alguma orientação de como utilizar os Cadernos?

R: Quando iniciei, teve a escola de formação de professores que fazíamos um curso online. Lá, os tutores propunham algum trabalho que a gente utilizasse alguns conteúdos dos Cadernos simulando um preparo de uma aula. Então, de certa forma, sim.

9) Do manuseio dos Cadernos do Professor ou da Situação Didática?

R: Da Situação Didática. Do manuseio dos Cadernos, não.

10) Os colegas de área já pediram algum auxílio de como utilizar os Cadernos?

R: Não.

11) Os colegas de Língua Portuguesa e você trabalham em equipe?

R: Dificilmente, agora estou fazendo o projeto junto com o Prof. Bruno. Fizemos algumas adaptações. Foi o único trabalho que eu fiz.

ENTREVISTA – PILAR

1) O que você entende por Currículo do Estado de São Paulo?

R: Eu, eh! Bom, ali enfatiza tudo que nós passamos para os alunos. O que está ali é o trabalho que eles colocam nas apostilas. É o segmento das aulas que nós praticamos nas salas de aula através das apostilas, tudo. Não é? Igual a escola particular tem um método. O Estado tem outro método desse currículo que você tem que seguir. Né?

2) Quantos anos você leciona no Estado ?

R: Ah! Eu sou nova, desde 2006.

P: Foi antes da implantação da Proposta. Como era antes dos cadernos?

R: Nós usávamos os livros e o que você ia pesquisando de diferente, mas o seu acompanhamento era os livros didáticos. Os alunos tinham por obrigação de trazer o livro didático. Hoje em dia, você pede e eles não querem trazer.

3) Como eles (os alunos) veem os cadernos?

R: Olha, eu até gosto de trabalhar com os cadernos do aluno. Eu acho que é uma variedade. Exige que também você prepare a sua aula. Porque tem muita coisa que você tem que pesquisar. Só que o aluno não está interessado porque ele acha chato, porque ele tem que pesquisar, porque ele vai perder tempo... Então, são poucos que te dá uma resposta. Sem contar que tem a resposta na internet.

4) Por que você acha que tem a resposta na internet?

R: Para facilitar a vida dos alunos e não nossa. Você acha isso legal? Eu acho que nós deveríamos ter a resposta. Não tem o livro do professor? Aí você tem dúvida, você tem que pesquisar. Eu acho que deveria ter para nós como o livro didático que facilita. Isso eu acho errado.

5) Você utiliza todo o conteúdo dos cadernos?

R: Geralmente. Sempre tento terminar o bimestre com o conteúdo dos caderninhos. Daí eu dou um provinha em cima daquilo.

6) Houve alguma orientação de como utilizar os cadernos?

R: Eu não tive orientação nenhuma eu li e fui utilizando.

7) Os colegas da área já pediram algum auxílio de como utilizar os cadernos?

R: Pra mim, não.

8) Os colegas de Língua Portuguesa e você trabalham em equipe?

R: Alguns. Nessa escola como eu sou nova., não. Só o Bruno que de vez em quando trocamos ideias de livros porque faz tempo que não leciono literatura. Ano passado só dei aula para o fundamental. Algumas coisas você esquece, então eu converso com o Bruno para troca de informações.

9) Há no ATPC momentos de reflexão sobre o uso dos cadernos?

R: Será que eu tenho que responder essa pergunta? Eu acho que não.

10) Por que você acha que não?

R: Uma porque eu acredito que no ATPC tem várias disciplinas. Eu acredito que não daria tempo. Porque não tem só Português, às vezes cada um vai querer focar na sua disciplina. Eu nunca tive orientação do uso do caderninho. Se teve eu não peguei essa chance. 11) Como você vê os alunos com o uso cadernos?

R: Na minha matéria em peço que eles façam os exercícios e, eles gostam de preencher os cadernos. Isso na minha matéria. Em outras matérias eu vejo os professores fazendo como se fosse a única coisa para se trabalhar. Os professores gostam muito disso. Só ter o caderninho para eles trabalharem. Isso é limitado para os próprios alunos. A maioria dos alunos não gosta de pesquisar. Depende do interesse do aluno em pesquisar.

11) Qual é a sua reflexão quanto ao uso dos teóricos na sua prática em sala de aula?

R: Procuo trazer novidades da internet dentro do que está nos caderninhos. Eu tento estimular o aluno, apesar de que o retorno é muito lento e acaba desanimando. O aluno quer a nota. Não quer fazer e nem pensar.

12) O que você mudaria nos cadernos?

R: Primeiro, eu deixaria a resposta para o professor e tiraria a resposta da internet para fazer com que o aluno faça lição. Para eu trabalhar com os caderninhos, eu sei que se eles fizerem em casa. Eles vão trazer pronto. Eles já não têm interesse e já encontram pronto... Para nós sim. Por exemplo, o caderninho do professor, nem todas as escolas têm. Tem professor que é consciente e devolve ou a escola guarda para o próximo professor. Fica difícil de trabalhar o que eles estão pedindo. Desde 2008, agora que estão enviando a versão de 2013. Sem contar que alunos não receberam as apostilas. Fica difícil trabalhar.

13) Como você relaciona os cadernos com a parte da realidade dentro do nosso contexto?

R: Eu acho até que é um material interessante. Você tem que pesquisar. Igual no 3 ano que está abordando o livro “Vidas Secas”. Os alunos se interaram bastante, pois passei o filme e depois você pede uma resenha. E os cadernos abordaram isso também.

ENTREVISTA – ALINE

1) O que você entende por Currículo?

R: É o que guia unificando os conteúdos dentro do Estado.

2) Você trabalha em ATPC com o Currículo?

R: Também.

3) Como você trabalha?

R: Quando a gente... Tem alguma situação... Ah! Voltando um pouquinho... A demanda é imensa. A gente não prioriza o Currículo porque não tem como. É de acordo com a demanda da escola, das atividades, dos projetos, então muitas vezes a gente para em planejamento e replanejamento e fala mais a fundo de currículo e, também quando a gente tem as provas externas, no momento do Saresp, no momento das avaliações diagnósticas que é quando a gente para mais para refletir e também de fazer o plano de ação dentro do Currículo para aquelas ações.

4) Há quanto tempo você está no Estado?

R: 11 anos

5) Então você é da época do antes e depois dos cadernos. Qual a comparação que você faz do antes e depois dos Cadernos? Você vê diferença? Melhorou? Piorou? Qual a sua opinião?

R: Eu acho que melhorou bastante e dá um leque de opções para o professor dentro do tema que é a proposta da espinha dorsal, que a gente entende que é o currículo. Então dentro daquele tema, o professor tem muita flexibilidade. O professor não precisa de repente estar acompanhando o currículo “liptsi litere”, ou seja, página por página, linha a linha. Ele sabe o conteúdo, ele sabe a situação de aprendizagem que está na proposta. O ganho é que ele pode implementar, ele pode acrescentar, ele pode buscar muitas opções de trabalho.

6) Os professores perguntam como manusear os cadernos?

R: Nunca

7) Por que eles já sabem ou porque eles têm vergonha? Qual a sua opinião disso?

R: Subentende que há um domínio, mas quando a gente pega uma situação, já houve casos, a gente percebe que se descobrem outros olhares sobre uma coisa comum. Às vezes a sua vista está cansada no seu dia a dia porque você não teve tempo de parar e colocar um olhar diferenciado na situação e isso é comum em qualquer situação do cotidiano.

8) Você está falando desse olhar como o professor vê os cadernos, como ele trabalha com os cadernos ou olhar de subentender que ele saiba usá-lo?

R: Dessas duas formas e eu acrescento mais uma forma ainda. Quando a gente para e existe um olhar múltiplo na situação eu posso desfazer aquele olhar que eu já tinha que tá batido e tal, tal, e adaptar um olhar diferenciado.

