

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

**A APROPRIAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DO PROGRAMA “SÃO PAULO
FAZ ESCOLA” PELOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA**

VALÉRIA ANDRADE SILVA

SÃO PAULO

2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

VALÉRIA ANDRADE SILVA

**A APROPRIAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DO PROGRAMA “SÃO PAULO
FAZ ESCOLA” PELOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Prof. Dr. Miguel Henrique Russo (orientador)

SÃO PAULO

2010

Andrade Silva, Valéria

A apropriação da Proposta Curricular do programa “São Paulo faz escola” pelos professores de Língua Portuguesa. / Valéria Andrade Silva. 2010.

87 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2010.

Orientador (a): Prof. Dr. Miguel Henrique Russo

1. Proposta Curricular-programa “São Paulo faz escola”. 2. Apropriação-objetivação. 3. Prática escolar.

CDU 37

**A APROPRIAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DO PROGRAMA “SÃO PAULO
FAZ ESCOLA” PELOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Por

VALÉRIA ANDRADE SILVA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, e aprovada pela Banca Examinadora formada por:

Presidente: Prof. Miguel Henrique Russo, Dr. – Orientador, UNINOVE

Membro: Profa. Graziela Zambão Abdian Maia, Dra.– UNESP

Membro: Prof. Celso do Prado Ferraz de Carvalho, Dr. – UNINOVE

São Paulo, 27 de outubro de 2010.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Miguel Henrique Russo, pela disponibilidade e paciência ao longo deste processo.

À Profa. Dra. Graziela Zambão Abdian Maia e ao Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho, pelas preciosas contribuições na banca de qualificação.

Aos docentes do PPGE-UNINOVE, pelas diferentes maneiras com que contribuíram para a minha formação.

Ao meu professor da graduação em Pedagogia, Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda, pelo incentivo, orientação e apoio que me levaram ao stricto sensu.

Aos meus colegas discentes do PPGE-UNINOVE.

E à CAPES, pela bolsa que possibilitou a realização deste mestrado.

RESUMO

A apropriação da Proposta Curricular do programa “São Paulo faz escola” na prática escolar dos professores da disciplina de Língua Portuguesa é o foco da análise desta pesquisa que tem como objetivo apreender qual a compreensão daqueles professores acerca dos princípios e fundamentos norteadores da Proposta Curricular e identificar mudanças na sua prática docente advindas da implementação do referido programa. A pesquisa de campo se deu em uma unidade escolar da rede estadual na capital paulista que atende apenas o ciclo II do Ensino Fundamental. Realizamos entrevistas semi-estruturadas com cinco professores da disciplina de Língua Portuguesa e com o coordenador pedagógico, além de observações não-estruturadas dos HTPCs e dos momentos informais na sala dos professores. Em um primeiro momento, abordamos a delimitação das diferentes etapas do processo de desenvolvimento do currículo, propostas por Sacristán (2000) e adotadas no percurso teórico-metodológico desta pesquisa, por considerar as dimensões política, social, econômica, cultural e administrativa da elaboração do currículo prescrito, incluir a apresentação deste aos agentes escolares, sua ressignificação e modelação pelos professores, até se apresentar como currículo em ação na prática docente, sempre mediado por condicionamentos escolares. A seguir, discutimos o programa “São Paulo faz escola” a partir de seus documentos, seus mecanismos de implementação e controle e dos princípios e fundamentos teóricos que este expressa. Apresentamos a Proposta Curricular de Língua Portuguesa elaborada pela SEE-SP, bem como os Planos de Ensino desta disciplina confeccionados pelos professores da escola pesquisada, buscando as convergências e divergências com o currículo prescrito. Partindo da caracterização da unidade escolar como contexto das práticas docentes, no terceiro momento, analisamos os mecanismos de controle da reforma e a compreensão dos professores de Língua Portuguesa dos fundamentos teóricos da proposta curricular, segundo as falas dos professores e do coordenador pedagógico, à luz das categorias apropriação e objetivação e continuidades e mudanças.

Palavras-chaves: Proposta curricular do programa “São Paulo faz escola”. Apropriação e objetivação. Prática escolar.

ABSTRACT

The appropriation of the Curricular Proposal of “São Paulo faz escola” program into the Portuguese teachers’ school practice is focus of the analysis in this research, aiming to apprehend those teachers comprehension about the principles and fundamentals guiding the Curricular Proposal and also to identify the changes in their teaching practice due to the implement of the program mentioned. The field research took place at state school unit in São Paulo state capital that serves only the ciclo II of Ensino Fundamental. Semi-structured interview were held with five Portuguese teachers and with the pedagogical coordinator along with non-structured observations of HTPCs and informal moments at the teachers room. At first we approach the different steps of the curriculum development as proposed by Sacristán (2000) and adopted in the theoretical and methodological course of this work because it considers the political, social, economical, cultural and administrative dimensions in the prescribed curriculum elaboration and it includes its presentation to the school agents, its re-signification and modeling by them until it is presented as active curriculum in teaching practices, always mediated by school conditioners. After that, we discuss the Curricular Proposal of “São Paulo faz escola” based on its documents, its implementation mechanisms and theoretical principles and fundamentals expressed in it. The Portuguese Curricular Proposal elaborated by the SEE-SP and Teaching Plans made by the investigated school’s teachers are presented with the purpose of identifying convergences and divergences from the prescribed curriculum. From the characterization of that school unit as the context of the teaching practice, in the third part of this paper, we analyzed this reform control mechanisms and the Portuguese teachers comprehension about the theoretical fundament of the Curricular Proposal based on the teachers and pedagogical coordinator reports, under the categories of appropriation and objectification and continuities e changes.

Keywords: Curricular Proposal of “São Paulo faz escola” program. Apropiation and objetification. School practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	2
1. DESENVOLVIMENTO CURRICULAR E REFORMAS EDUCACIONAIS.....	11
1.1. O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO	11
1.2. O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO E OBJETIVAÇÃO DAS PROPOSTAS CURRICULARES NA PRÁTICA DOCENTE	18
2. A PROPOSTA CURRICULAR DO PROGRAMA “SÃO PAULO FAZ ESCOLA”.	22
2.1. A APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA “SÃO PAULO FAZ ESCOLA”	22
2.2. A CENTRALIDADE DO TRABALHO NA ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO DO PROGRAMA “SÃO PAULO FAZ ESCOLA”	29
2.3. A PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	37
3. O PROGRAMA “SÃO PAULO FAZ ESCOLA” NA UNIDADE ESCOLAR.....	41
3.1. CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR PESQUISADA	41
3.2. OS MECANISMOS DE CONTROLE DA REFORMA NA VISÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA	48
3.3. A COMPREENSÃO DOS PROFESSORES ACERCA DOS PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DA PROPOSTA CURRICULAR.....	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
REFERÊNCIAS	74
ANEXOS	77

Introdução

Este estudo se insere na dimensão curricular do projeto de pesquisa “A reforma da Educação no Estado de São Paulo e sua objetivação na prática escolar: dimensões curricular, avaliativa, gestonária e laboral”, em desenvolvimento na Linha de Pesquisa em Políticas e Práticas Educacionais (LIPPE) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE – UNINOVE), coordenado pelos professores Dr. Miguel Henrique Russo e Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho. Devido à extensão e amplitude da reforma em questão, este projeto está dividido em subprojetos que contemplam diferentes temáticas dentro das dimensões do currículo, da avaliação, da gestão e do trabalho docente¹.

O referido projeto problematiza questões gerais de pesquisa² sobre as reformas educacionais em curso no Estado de São Paulo e também aponta questões específicas acerca da dimensão curricular³; estabelece dois amplos eixos complementares de investigação, um sobre a compreensão e análise dos pressupostos e fundamentos destas reformas e o outro sobre sua objetivação nas escolas; e aponta como referencial as categorias teóricas de cultura e prática escolar.

Inserido neste contexto, e dentro de um recorte específico da dimensão curricular da reforma do ensino paulista lançada em 2007 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), o presente estudo tem como objeto de pesquisa a apropriação da proposta curricular do programa “São Paulo faz escola” para o ciclo II do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, na prática escolar dos professores da disciplina de Língua Portuguesa⁴.

¹ Estes subprojetos estão sendo desenvolvidos por mestrandos, alunos de iniciação científica e pesquisadores do Grupo de Pesquisa em Políticas e Gestão Educacional do PPGE – UNINOVE. Todos eles partem de premissas comuns estabelecidas pelo projeto maior, porém, cada subprojeto guarda as especificidades e as características metodológicas do tema e do objeto que aborda.

² Quais os pressupostos e fundamentos das reformas educacionais em curso no Estado de São Paulo? As escolas da rede estadual de educação concretizam as propostas contidas no programa *São Paulo faz escola*? Se o fazem, como tais propostas se apresentam na cotidianidade do trabalho educativo desenvolvido na instituição escolar?

³ Quais os fundamentos da proposta curricular que implementa a reforma da educação em curso na rede estadual de ensino de São Paulo? Como a proposta de reforma, especialmente na dimensão curricular, foi apresentada aos docentes? Qual o grau de apropriação dos princípios da reforma pelos professores, segundo sua percepção e segundo a objetivação dos mesmos na prática escolar (docente)?

⁴ A escolha pela investigação da objetivação da proposta curricular em uma disciplina específica parte da hipótese, levantada pelo projeto de pesquisa mais amplo, que possa haver diferenças significativas neste processo em função da área específica do conhecimento.

Problematizamos de que modo os fundamentos e princípios inscritos nos documentos da Proposta Curricular da rede estadual paulista estão sendo apropriados, ressignificados e objetivados na prática dos professores de Língua Portuguesa; e que mudanças podem ser encontradas na prática escolar destes professores com a implementação da Proposta Curricular.

Em 2007, sete meses após o início da gestão do governador José Serra, que naquele momento dava sequência ao quarto mandato consecutivo do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) no governo paulista, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, então dirigida pela Professora Maria Helena Guimarães de Castro, lançou a Proposta Curricular para a rede estadual paulista, por meio do programa “São Paulo faz escola”.

A SEE-SP coloca este programa como uma das ações centrais da reforma educacional em curso no Estado ao anunciar que “a proposta curricular para Ensino Fundamental II e Ensino Médio, base comum para todas as escolas, representa um importante passo na implantação das dez metas prioritárias pela SEE para melhoria na qualidade de ensino[...]”.

Estas 10 metas⁵, de acordo com o programa de ação do governo do Estado de São Paulo, são:

1. Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados.
2. Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série.
3. Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio.
4. Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio).
5. Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais.
6. Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado.
7. Implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries).
8. Programas de formação continuada e capacitação da equipe.

⁵ Fonte: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoes/educacao/metas/> (acesso em 03.06.08)

9. Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados.

10. Programa de obras e melhorias de infra-estrutura das escolas.

A SEE-SP também anunciou, naquele momento, 10 ações⁶ a serem implantadas para dar suporte ao Programa de Ação do governo:

1. Implantação do Projeto Ler e Escrever

- Universitários bolsistas atuando como professor auxiliar nas séries iniciais de alfabetização para apoiar o professor regente e aprimorar sua formação profissional no ambiente de trabalho.
- Formação continuada dos professores dentro da própria escola com uso da tecnologia da informação.
- Distribuição de material de apoio didático-pedagógico para alunos e professores.
- Avaliação bimestral dos alunos.
- Estratégia de implantação: Em 2007, na Capital. Em 2008, expansão para a Grande São Paulo, e interior em 2009.

2. Reorganização da progressão continuada

- Implantação de ciclos de dois anos no primeiro segmento do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) a partir de 2008.
- Implantação de ciclos de dois anos no segundo segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) a partir de 2009.
- Implantação do Boletim Eletrônico dos alunos, que poderá ser acessado pelos pais através da Internet, em setembro de 2007.

3. Currículo e expectativas de aprendizagem

- Divulgação das propostas curriculares e expectativas de aprendizagem para todas as séries e disciplinas do Ensino Fundamental e Médio em setembro de 2007.
- Consulta à rede e capacitação dos professores de outubro a dezembro de 2007, com a utilização da estrutura da Rede do Saber.

⁶ Fonte: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoes/educacao/metas/acoes.htm> (acesso em 03/06/08)

- Implantação das orientações curriculares no planejamento pedagógico de fevereiro de 2008.

4. Recuperação da aprendizagem

- Etapas de recuperação intensiva dos conteúdos curriculares fundamentais: ao final do 1º ciclo (2ª série), ao final do 2º ciclo (4ª série), na 8ª série e no final do Ensino Médio. Implantação: 1º. Semestre de 2008.
- Adoção de procedimentos, estratégias e ação didático-pedagógica focados na recuperação da aprendizagem e na aquisição de conteúdos e competências requeridos nas etapas seguintes da vida escolar.

5. Diversificação curricular do Ensino Médio

- A partir de uma base comum de conteúdos e competências, o estudante poderá optar por habilitações técnicas profissionalizantes. Implantação a partir de 2008.
- Oferta, a partir de 2008, da modalidade “técnico em administração” em 20% dos cursos noturnos de Ensino Médio, em parceria com o Centro Paula Souza.
- Parcerias com o setor privado para certificações parciais em computação e língua estrangeira.

6. Educação de Jovens e Adultos

- Organização do currículo em três níveis, com duração de 200 horas cada, em regime presencial para os professores e semi-presencial para os alunos.
- Organização da oferta no Ensino Médio com apoio do TELECURSO 2000 + 10 e do TELETEC, em parceria com a Fundação Roberto Marinho e o Centro Paula Souza.
- Oferta de exames centralizados por meio do ENCCEJA.
- Parcerias com as prefeituras para oferta do nível I correspondendo ao primeiro segmento do Ensino Fundamental.

7. Ensino Fundamental de 9 anos

- Política de municipalização de 1ª a 4ª séries com controle de qualidade e supervisão da Secretaria de Estado da Educação, com vistas à implantação do Ensino Fundamental de nove anos, em regime de colaboração com os municípios. Implantação a partir de novembro de 2007.

8. Sistemas de Avaliação

- Realização, no próximo mês de outubro, do SARESP 2007 com avaliação das seguintes séries:
 - Ensino Fundamental (1a., 2a., 4a., 6a. e 8a. séries)
 - Ensino Médio: 3a. série
- A avaliação externa das escolas estaduais (obrigatória) e municipais (por adesão) permitirá a comparação dos resultados do SARESP com as avaliações nacionais (SAEB e a Prova Brasil), e servirá como critério de acompanhamento das metas a serem atingidas pelas escolas.
- Participação de toda a rede na Prova Brasil (novembro de 2007).
- Realização de programas de capacitação da rede para a participação no SARESP e na Prova Brasil, em setembro de 2007.
- Capacitação dos professores para o uso dos resultados do SARESP no planejamento pedagógico das escolas em fevereiro de 2008.
- Divulgação dos resultados do SARESP 2007 para todas as escolas, professores, pais e alunos em março de 2008.

9. Gestão dos resultados e política de incentivos

- Implantação de incentivos à boa gestão escolar valorizando as equipes.
- O SARESP 2005 e as taxas de aprovação em 2006 serão a base das metas estabelecidas por escola.
- Também serão considerados indicadores como a assiduidade dos professores e a estabilidade das equipes nas escolas.
- Cada escola terá metas definidas a partir da sua realidade, e terá que melhorar em relação a ela mesma.
- As escolas com desempenho insuficiente terão apoio pedagógico intensivo e receberão incentivos especiais para melhorarem seu resultado.
- As equipes escolares que cumprirem as metas ganharão incentivos na remuneração dos profissionais.

10. Plano de obras e investimentos

- 100% das escolas com laboratórios de informática;
- 100% das escolas com materiais de apoio ao ensino de ciências;
- 100% das salas dos professores com computadores, impressoras e ambiente de multimídia;

- Atualização e informatização de todas as bibliotecas escolares.
- Garantia de condições de acessibilidade em 50% das escolas para atender alunos portadores de necessidades especiais.
- Construção de 74 novas unidades, e reforma e ampliação de 77 escolas (417 salas de aula).
- Extinção das escolas com padrão Nakamura.
- Recuperação e cobertura de 2.315 quadras de esportes.
- Implantação de circuito interno de TV para segurança nas escolas.

Neste estudo do programa “São Paulo faz escola” como parte da referida reforma, adotaremos as etapas propostas por Sacristán (2000), apresentadas no esquema da página 12, com o objetivo de identificar nas suas diferentes etapas: elementos de apropriação e objetivação pelos docentes dos princípios e fundamentos desta política curricular; indícios do modo como os condicionamentos escolares e os mecanismos de controle aparecem neste processo; e, as transformações que possam ter ocorrido na prática escolar em função desta reforma. Entendemos que ao fazer a síntese da análise da Proposta Curricular da SEE-SP e dos dados encontrados na pesquisa de campo poderemos avançar na compreensão do modo como esta reforma curricular vem sendo apropriada e objetivada pelos professores de Língua Portuguesa na escola.

O processo de desenvolvimento do currículo, proposto por aquele autor, considera as dimensões política, social, econômica, cultural e administrativa da elaboração do currículo prescrito, passando pelo modo como este é apresentado aos agentes escolares e por eles modelado, até se apresentar como currículo em ação na prática docente, sempre mediado por condicionamentos escolares.

Sacristán (2000) afirma que a importância de qualquer proposta curricular de modificação da prática educativa se comprova na concretização desta em situações reais. O currículo em ação, ao se expressar por meio de uma práxis, reflete a articulação entre teoria e prática, entre intenções e realidade, conferindo assim, seu significado último. “[...] É por meio dele [currículo] que se realizam basicamente as funções da escola como instituição” (SACRISTÁN, 2000, p.17).

Por meio de observações do cotidiano escolar, de entrevistas com docentes e coordenador pedagógico e dos documentos coletados na escola, buscamos, nesta pesquisa,

apreender qual a compreensão dos professores de Língua Portuguesa acerca dos princípios e fundamentos norteadores do programa “São Paulo faz escola” e identificar mudanças na prática escolar decorrentes da implementação desta proposta curricular.

Pesquisar o cotidiano escolar apresentou inúmeros desafios que se iniciaram já no primeiro contato com as unidades escolares. Ao todo, foram contactadas seis escolas da rede estadual paulista na zona oeste da capital, das quais duas preferiram não nos receber como pesquisadores e outras duas sequer ouviram nossa proposta de pesquisa.

Durante três meses, pudemos observar, com algumas restrições de horários, o cotidiano da sala dos professores de uma escola estadual que contemplava o ciclo II do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Entretanto, antes que pudéssemos iniciar as entrevistas e as observações do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), a entrada de um novo diretor impossibilitou que déssemos sequência à pesquisa naquela unidade escolar.

Passado o desafio inicial de se encontrar uma escola para realização deste estudo, outras dificuldades foram surgindo e sendo superadas ao longo da pesquisa de campo: na coleta de dados, no levantamento e acesso aos documentos, nas entrevistas e nas observações. A unidade escolar que nos permitiu a realização deste trabalho atende apenas ao Ensino Fundamental II, o que nos levou a alterar nossa proposta inicial de coletar dados em uma escola que atendesse também ao Ensino Médio.

Após o contato inicial com o diretor da Escola Estadual “Virgílio Assunção”, nossa presença foi autorizada na unidade escolar nos horários de HTPC, momento em que além das observações, as entrevistas com os professores de Língua Portuguesa deveriam ser realizadas.

Durante dois meses observamos semanalmente os HTPCs e as interações dos agentes escolares na sala dos professores. No primeiro mês de observação dos HTPCs, nossa presença foi bastante questionada pelos professores e vista com desconfiança pelos gestores, que em alguns momentos pediam a nossa saída da reunião para tratar de “assuntos internos da escola”. Mesmo assim, pouco a pouco foi possível estabelecer certa relação de confiança com os docentes de Língua Portuguesa e, principalmente, com o Coordenador Pedagógico, o que facilitou o acesso à escola em outros horários, o levantamento dos documentos e registros da unidade e, principalmente, a nossa presença nos HTPCs.

Realizamos no mês subsequente, observações não-estruturadas dos HTPCs e dos momentos informais dos docentes na sala dos professores, delimitando o foco das observações nas relações sociais, nas formas de fazer e pensar dos sujeitos da escola, com o

objetivo de nos aproximarmos um pouco da cultura da escola. As anotações de todo o período em que observamos o cotidiano da escola nos permitiram caracterizar a unidade escolar e tecer alguns comentários sobre sua cultura e sobre determinadas permanências em suas práticas escolares.

Segundo Vianna (2007), este tipo de observação propicia a possibilidade de aproximação da cultura dos sujeitos e a delimitação do conteúdo a ser observado minimiza as dificuldades de registro imediato das informações coletadas, que devem ser bastante completas para permitir sua posterior análise.

Entre os documentos coletados, privilegiamos os Planos de Ensino de Língua Portuguesa de 5^a a 8^a série de 2004, 2007, 2008, 2009 e 2010 como uma das fontes que poderiam contribuir para elucidar as continuidades e rupturas na prática de elaboração dos planos de ensino daquela escola. Não foi possível localizar os planos referentes aos anos de 2005 e 2006. Supomos que nestes anos tenham sido usados os mesmos feitos em 2004, uma vez que os conteúdos dos planos de 2007 e 2004 são idênticos; o plano de 2008 se mostra um híbrido do anterior com alguns elementos da Proposta Curricular; e também o plano de 2010 consiste em uma cópia de 2009. Todos esses fatores, somados às observações e alguns relatos, nos levam a inferir que esta seria uma prática corrente na escola.

Optamos também pela realização de entrevistas semi-estruturadas com os cinco professores da disciplina de Língua Portuguesa e com o coordenador pedagógico. Apenas um dos professores abordados preferiu não ser entrevistado, alegando não ser professor desta disciplina, pois, leciona apenas Produção de Texto, parte diferenciada da grade curricular. As falas dos seis entrevistados foram categorizadas e analisadas no Capítulo 3.

No primeiro capítulo, apresentamos as bases teóricas que pautarão as discussões e análises dos dados. Discorreremos sobre a concepção de objetivação do currículo adotada, e sua fundamentação nas categorias de apropriação e objetivação e de continuidades e mudanças.

Em um segundo capítulo, tratamos do programa “São Paulo faz escola” enquanto elemento central da reforma educacional pretendida pela SEE-SP. Apresentamos sua política curricular, destacando os mecanismos de controle de implementação da Proposta Curricular do referido programa: as estratégias de apresentação; unificação e padronização do currículo, o papel do Coordenador Pedagógico e a política de bônus. Em seguida, buscamos apreender os pressupostos teóricos que norteiam esta proposta de currículo, principalmente, em relação

ao trabalho como seu princípio organizador e ao conceito de competências como eixo de aprendizagem e por fim, abordamos a Proposta Curricular de Língua Portuguesa.

No terceiro capítulo, partimos da caracterização da unidade escolar pesquisada para contextualizar as subseqüentes análises dos mecanismos de controle da reforma e da compreensão dos pressupostos teóricos da proposta em questão, segundo nos revelam as falas dos professores de Língua Portuguesa e do Coordenador Pedagógico. Ao longo de todo este capítulo, apresentamos e discutimos os dados empíricos da pesquisa buscando nas continuidades e mudanças, elementos que evidenciam a apropriação e objetivação da Proposta Curricular da SEE-SP na disciplina em questão.

Finalmente, longe de esgotar a dimensão curricular desta reforma, destacamos algumas considerações e conclusões possíveis de serem extraídas deste estudo.

1. Desenvolvimento curricular e reformas educacionais

1.1.O processo de desenvolvimento do currículo

As reformas dos sistemas educativos e das instituições de ensino não passam apenas por transformações amplas e estruturais, ou tampouco meramente por mudanças pontuais e limitadas. As mudanças circunscritas ao âmbito organizacional e curricular guardam relações com os aspectos políticos, sociais e econômicos externos à escola. As reformas curriculares implicam em uma série de modificações que afetam os processos educativos e a vida das instituições escolares (VIÑAO FRAGO, 2006).

De acordo com Souza (2006), as reformas curriculares desempenham um papel importante dentro das reformas educacionais também por constituírem uma dimensão por meio da qual o Estado tem maior possibilidade de influenciar mudanças na prática escolar.

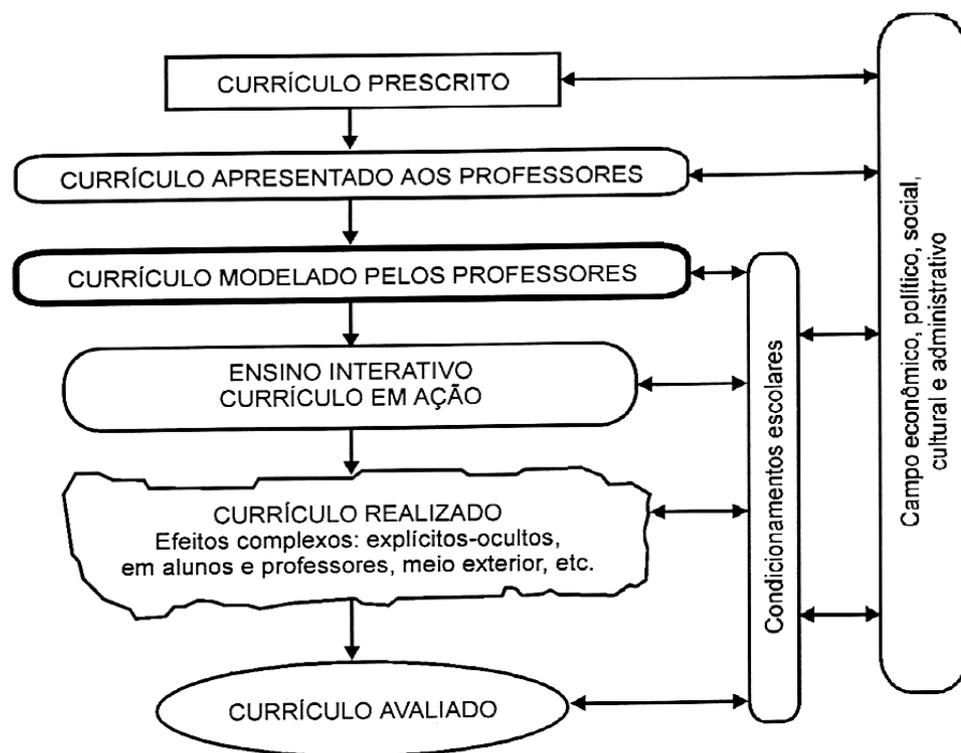
Neste mesmo sentido, Sacristán (2000) entende que a organização do currículo faz parte da intervenção do Estado no arranjo da vida social. A seleção do conhecimento, dado que este é essencial a qualquer setor produtivo e profissional, incide fortemente no mercado de trabalho. Conseqüentemente, “[...] ordenar a distribuição do conhecimento através do sistema educativo é um modo não só de influir na cultura, mas também em toda a ordenação social e econômica da sociedade” (p. 108).

Popkewitz (1997) aponta que, embora no senso-comum da reforma o termo seja associado com melhorias, avanços e progressos, a palavra reforma “[...] não possui um significado ou definição essencial. Nem tampouco significa progresso, em qualquer sentido absoluto, mas implica, sim, uma consideração das relações sociais e de poder” (p.12), haja vista que as mudanças decorrentes da implementação de reformas dependem de intrincadas redes de relações que se combinam para produzir a escolarização.

Neste contexto, Sacristán (2000) destaca que ao observamos processualmente as funções que o currículo cumpre e o modo como este as realiza, podemos verificar que o currículo “[...] se expressa numa prática e ganha significado dentro de uma prática de algum modo prévio e que não é função apenas do currículo, mas de outros determinantes. É o contexto da prática, ao mesmo tempo que é contextualizado por ela” (p.16).

Portanto, no intuito de investigar o modo como os fundamentos e princípios inscritos nos documentos da proposta curricular da rede estadual paulista são apropriados, ressignificados e objetivados na prática dos professores de Língua Portuguesa, identificando possíveis mudanças na prática escolar produzidas pela implementação da reforma, adotamos um percurso teórico-metodológico que permitisse analisar as diferentes dimensões do desenvolvimento do currículo, sem desconsiderar os elementos que medeiam todo este processo.

Para este fim, usamos a delimitação das diferentes etapas do processo de desenvolvimento do currículo feita por Sacristán (2000), conforme mostra o esquema abaixo:



), p.105)

Estas etapas, embora ordenadas esquematicamente na vertical, não são de modo algum estanques ou hierarquizadas. Cada uma delas se inter-relaciona com todas as outras, recebendo influências delas mesmas e de fatores internos e externos à escola. “Na realidade, com diferente grau e força de influência entre elementos, trata-se de um modelo cujas fases têm inter-relações recíprocas e circulares entre si [...]” (SACRISTÁN, 2000, p.104).

Nem todas as etapas descritas pelo autor serão abordadas, focamos apenas nas que auxiliam a análise do nosso objeto de estudo. Não nos ateremos à fase do currículo realizado, pela sua própria natureza abstrata, definida por Sacristán (2000) como a consequência da prática ou os efeitos, complexos, indefinidos, de médio e longo prazo, por ela produzidos que refletem na aprendizagem dos alunos e afetam a forma de socialização profissional dos professores. Da etapa que este descreve como currículo avaliado, tratamos apenas da avaliação externa ligada à política de bônus em seus aspectos condicionantes das práticas escolares. Este autor afirma que a avaliação, juntamente com outros elementos, atua como uma pressão modeladora da prática curricular.

O currículo avaliado, enquanto mantenha uma constância em ressaltar determinados componentes sobre outros, acaba impondo critérios para o ensino do professor e para a aprendizagem dos alunos. Através do currículo avaliado se reforça um significado definido na prática do que é realmente [o currículo prescrito] (SACRISTÁN, 2000, p.106).

Em termos gerais, Sacristán (2000) define a política curricular como o próprio currículo prescrito que parte das instâncias políticas e administrativa e condiciona a prática educativa ao estabelecer um currículo ordenando com conteúdos e códigos selecionados que estabelecem as regras do sistema escolar. Enquanto regula o currículo, a política atua como um primeiro condicionante direto do mesmo e também o condiciona indiretamente por meio de sua ação na regulação de outros mecanismos de implementação.

A comunicação de idéias, princípios, alternativas pedagógicas, etc. até a prática através do currículo não é uma relação direta, linear, nem unívoca e, portanto, essa comunicação não pode ser analisada de modo abstrato, mas nas condições concretas no contexto em que se produz tal comunicação. (SACRISTÁN, 2000, p. 149)

Sacristán (2000, p. 151) afirma que “entre os professores e o currículo prescrito em seus traços mais gerais se situam seus agentes apresentadores”. Para ele, as prescrições costumam ser muito genéricas, não sendo suficientes para orientar a prática educativa em sala de aula. Por isso, as diferentes instâncias elaboram uma série de meios para traduzir o significado e os conteúdos do currículo prescrito para os professores, tendo o livro-texto, o papel mais decisivo neste sentido.

Da mesma forma, Alves (2007) considera que o material didático exerce um papel determinante na organização do trabalho didático, que em última instância promove grande influência na atividade do professor.

Na etapa seguinte, denominada por Sacristán (2000) como currículo modelado pelos professores, evidenciam-se os condicionamentos escolares, prefigurados pelo institucional, organização e cultura escolar, no processo de ressignificação do currículo.

A prática docente tem reguladores externos aos professores, que não decidem suas ações no vazio, mas no contexto real de um local de trabalho, em uma instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas pela cultura escolar (SACRISTÁN, 2000).

As reformas não são capazes de produzir mudanças ou transformações bruscas nas culturas escolares, justamente porque é no processo de reprodução desta que ocorre seu processo de transformação (FARIA FILHO, 2007), ou seja, os sujeitos da escola objetivam em sua prática a cultura escolar por eles apropriada e reproduzem uma continuidade na qual é possível observar inovações produzidas por pequenas modificações nas rotinas, hábitos e padrões existentes (POPKEWITZ, 1997) que ao longo do tempo transformarão a cultura escolar.

De acordo com Popkewitz (1997), as continuidades e os padrões na escolarização que se mantêm ao longo do tempo não devem ser vistos como unidimensionais nem lineares, porém os padrões estruturais se tornam fundamentais para o estudo da pluralidade e instabilidade das mudanças. Este autor entende estruturas como “[...] padrões que impõem certas regularidades, limites e alicerces à vida social, facilitando o entendimento e a experiência no mundo” (p.29). Estas estruturas pressupõem regras e princípios que, mesmo não mencionados ou reconhecidos na vida diária, moldam as ações, as experiências e as mentalidades.

Ou como afirma Sacristán (2000) “[...] a racionalidade dominante na prática escolar está condicionada pela política e mecanismos administrativos que intervêm na modelação do currículo dentro do sistema escolar”(p. 107). Concordamos com o autor que a própria política sobre o currículo constitui um dos condicionamentos da realidade prática da educação. E a prática escolar, dentro do contexto em que se objetiva, é que poderá mostrar o sentido que proposta curricular adquire na escola, dado que sua expressão por meio de uma práxis reflete a articulação entre teoria e prática, entre intenções e realidade.

Por isso, a concepção de currículo como âmbito prático entende a prática escolar como espaço de implementação das propostas oficiais e, por tanto, produtora de inovações, ao mesmo tempo em que se objetiva dentro de um espaço marcado por uma cultura institucional derivada do seu processo de desenvolvimento histórico e, deste modo, reproduz práticas escolares cristalizadas.

[...] as ocorrências da escolarização incorporam formas sociais herdadas de condições sociais e históricas. O passado intromete-se no presente como fronteiras dentro das quais ocorre a escolha e as possibilidades se tornam disponíveis. Neste contexto, o conceito de estrutura concentra-se nas coações e repressões colocadas na escolarização. Ao mesmo tempo, no entanto, a atenção na estrutura vê a produção de inovações como o resultado das rupturas e modificações nas rotinas, hábitos e padrões existentes (POPKEWITZ, 1997, p.30).

A institucionalização, gerada a partir do compartilhamento de hábitos que vinculam indivíduos a uma cultura, onde as ações são geradas com base em esquemas comuns permitindo o seu reconhecimento uns pelos outros, de acordo com Sacristán (1999), “[...] não é fruto de uma vontade expressa, mas a consequência cumulativa da execução das ações” (p.85-6).

Esta convivência de temporalidades históricas diversas, cada uma carregando consigo expectativas, usos, costumes, olhares, parece ser um elemento constitutivo das escolas públicas que se pretende investigar, o qual, incorporando as histórias profissionais dos professores, orienta, por hipótese, as práticas que aí poderão ser observadas no que tange à incorporação das propostas de reforma (SILVA JR. e FERRETTI, 2004, p.80).

Segundo Sacristán (1999, p.74), “a ação pertence aos agentes, a prática pertence ao âmbito do social, é cultura objetivada que, após ter sido acumulada, aparece como algo dado aos sujeitos, como legado imposto aos mesmos”. Este autor coloca que a origem da prática educativa está ligada a outras práticas que interagem com o sistema escolar e, além de ser produto de si mesma, de seu passado, “não podem ser compreendidas sem ver como outras práticas sociais projetam-se, incidem ou nelas provocam reações (p.91).”

Para Gómez (2001), as interações que se produzem no contexto escolar devem ser compreendidas considerando as características da escola como instituição social submetida a determinações de políticas educativas elaboradas “[...] para acomodar as práticas escolares às exigências do cenário político e econômico de cada época (p.131)”.

A configuração de uma concepção sobre um determinado tipo de prática pedagógica ou de concepção filosófica sobre a educação ou sobre modelos educativos depende da concepção e valorização do conhecimento corrente no momento histórico em questão (SACRISTÁN, 2000).

As perspectivas epistemológicas nos professores não são independentes de concepções mais amplas, da cultura geral exterior e da pedagógica em si [...] essas perspectivas são elaborações pessoais dentro de contextos culturais e de tradições dominantes dos quais recebem influências (SACRISTÁN, 2000, p. 187).

A história da profissionalização dos professores, da profissão docente, mostra que a consolidação, afirmação e reconhecimento social, político e acadêmico do saber científico sobre a educação tem se dado, com poucas exceções, à custa da desvalorização da profissão docente e da deslegitimação dos professores como produtores ou geradores de conhecimento pedagógico a partir de sua experiência e reflexão sobre a prática (VIÑAO FRAGO, 2006).

As culturas escolares, para Faria Filho (2007, p.198), assim como o processo de escolarização, “[...] são o processo e o resultado das experiências dos sujeitos, dos sentidos construídos e compartilhados e/ou disputados pelos atores que fazem a escola.” Deste modo, do ponto de vista teórico e metodológico, é necessário considerar ao mesmo tempo a existência de outras culturas institucionais e os sujeitos escolares que guardam consigo pertencimentos e identidades.

A expressão cultura escolar, embora empregada com enfoques e objetivos diferentes entre os historiadores da educação, guarda sempre idéias semelhantes de continuidade, estabilidade, sedimentação e relativa autonomia em seus pressupostos básicos. Segundo Viñao Frago (2006, p.73), a cultura escolar:

[...] é constituída por um conjunto de teorias, idéias, princípios, normas, pautas, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras não questionadas, e compartilhadas por seus atores no seio das instituições educativas.⁷

Julia (2001, p. 10 e 11) descreve a cultura escolar:

⁷ O idioma original desta obra é o Espanhol e a tradução feita aqui é minha.

como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização [...].

As culturas escolares se situam no entroncamento da cultura da escola com a cultura institucional, ou do tempo mais curto e da dimensão micro das práticas escolares com o tempo mais longo e a dimensão macro dos processos de escolarização. Viñao Frago (2006) ressalta que, mesmo analisando a cultura escolar a partir de uma escola particular, é necessário realizar as mediações com os processos sociais mais amplos para compreendê-la em sua singularidade e generalidade.

A prática docente é modelada pela estrutura ou forma do currículo e seu desenvolvimento dentro de um sistema de organização escolar, configurando um tipo de profissionalização institucional e curricularmente enquadrada do professor. “[...] A interação da teoria com a prática, ao nível do professorado, fica delimitada, na seleção de facetas que se considerarão próprias dos docentes, de acordo com o poder de determinação que os agentes externos de tal prática tenham” (SACRISTÁN, 2000, p. 87).

O professor não escolhe as condições para desenvolver seu trabalho, mas possui a capacidade de modelar o currículo e ressignificá-lo em sua prática docente, o que lhe permite atuar com certa autonomia, mesmo que diminuta, dentro dos limites determinados pelos fatores que condicionam a prática escolar. Dado que “qualquer idéia que se pretenda implantar na prática passa pela sua personalização nos professores, isto é, por algum modo de introjeção em seus esquemas de pensamento e comportamento” (SACRISTÁN, 2000, p.178), o professor atua como mediador decisivo na ressignificação do currículo prescrito e na reelaboração sobre a prática pressuposta pelo currículo imposto de fora.

Entendemos que o currículo em ação, em sua inter-relação mútua e circular com o currículo modelado, corresponde aos processos de apropriação e objetivação do currículo na prática docente, foco central de nossa investigação e que discutimos a seguir.

1.2.O processo de apropriação e objetivação das propostas curriculares na prática docente

O currículo em ação se expressa através de uma práxis, e atua, dentro do contexto em que se objetiva, como ponte entre teoria e ação, intenções ou propostas e realidade. “É na prática que todo projeto, toda idéia, toda intenção se faz realidade [...], se manifesta, adquire significação e valor (SACRISTÁN, 2000, p. 201)”.

Por meio dos processos de apropriação e objetivação das propostas curriculares implementadas na escola é que o currículo ganha materialidade e significação. As modificações produzidas pelas reformas dependem não só dos critérios e fundamentos que as orientam, mas principalmente, de como estes são apropriados e objetivados nas práticas escolares.

A materialidade do currículo que se apresenta na escola decorre da prática escolar enquanto fenômeno social, produto e produtora da cultura escolar. A concepção de realidade como totalidade concreta possibilita a compreensão de cada fenômeno social como momento do todo e como fato histórico. Segundo Kosik (2002), o fenômeno social desempenha a função dupla de:

[...] ser capaz de dele fazer efetivamente um fato histórico: de um lado, definir a si mesmo, e de outro definir o todo; ser ao mesmo tempo produtor e produto; ser revelador e ao mesmo tempo determinado; ser revelador e ao mesmo tempo decifrar a si mesmo; conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais (KOSIK, 2002, p. 49).

A prática escolar como um processo dinâmico e historicamente construído, muda lentamente com a apropriação das propostas que chegam às escolas e que ali são recontextualizadas, ressignificadas e objetivadas (FERRETTI, TARTUCE E ZIBAS, 2006).

As respostas que o meio escolar oferece às inovações, bem como sua intensidade, podem variar conforme a natureza da inovação, sua origem [...], seus conteúdos, a forma como é apresentada e a percepção que dela têm os que aí atuam, percepção que é marcada pela história da instituição, assim como pelo particular lugar que os sujeitos (individuais ou coletivos) ocupam e disputam na organização (SILVA JR. e FERRETTI, 2004, p.77).

Os princípios e fundamentos centrais das propostas curriculares se apresentam como um fim a ser realizado por meio da prática escolar. Os fatores condicionantes da prática medeiam o processo de apropriação do currículo pelos professores ao constituírem o contexto escolar, do qual “[...] emerge o horizonte de possibilidades produzido pela síntese das dimensões institucional, organizacional e cultural específicas da escola” (SILVA JR. e FERRETTI, 2004, p.77).

A prática escolar como atividade prática e, especialmente, a prática docente como práxis individual são inseparável de uma posição teleológica, ou em outras palavras, de fins traçados pela consciência que, de acordo com Sánchez Vázquez (2007), se apresentam em um processo que só termina quando o fim ou resultado ideal, depois de sofrer mudanças impostas pelas exigências da realidade, no caso, do contexto escolar, se concretiza em um produto real.

A atividade prática implica não só a sujeição de seu lado material a seu lado ideal, como também na modificação do ideal em face das exigências do próprio real (matéria-prima, atos objetivo, instrumentos ou meios, e produto). A prática exige uma constante passagem de um plano a outro, o que só pode ser assegurado se a consciência se mostrar ativa ao longo de todo o processo prático. [...] Desse modo, ajustando-se mutuamente uma a outra, e avançando por caminhos diferentes em direção ao final do processo de hipótese em hipótese – a atividade teórica – e de tentativa em tentativa – a atividade prática –, ambas convergem no produto objetivo ou resultado real (SÁNCHEZ VÁZQUEZ 2007, p.263).

Desta perspectiva, este autor considera a práxis como atividade teórico-prática, com um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático que, apenas por um processo de abstração, podem ser separados. “Teoria e prática se vinculam, se desenvolvem, em estreita unidade e nessa vinculação seus limites são relativos, mas sem que desapareçam por completo (p.259)”.

A prática mantém sua primazia com respeito à teoria, sem que essa primazia dissolva a teoria na prática nem a prática na teoria. Por manterem relações de unidade e não de identidade, a teoria pode gozar de certa autonomia em relação às necessidades práticas, mas trata-se de uma autonomia relativa, uma vez que, [...], o papel determinante corresponde à prática como fundamento, critério de verdade e fim da teoria (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p.260).

Assim como não podemos concluir que a teoria e a prática se identifiquem, Sánchez Vázquez (2007) adverte que também não podemos supor que a atividade teórica se transforme automaticamente em prática.

Na etapa de modelação do currículo pelos professores, momento em que predomina a apropriação, o fim ou produto ideal vai sofrendo modificações determinadas pelas exigências das condições materiais, porém ainda é apenas potência que pode ou não vir a ser objetivada. “Não-realizado o fim posto, a apropriação reduz-se ao plano da consciência e não possibilita a complexificação da sociabilidade humana, e menos ainda da objetividade social, podendo, no entanto, aumentar o conhecimento do indivíduo sobre aquele objeto da sua prática” (SILVA JR. e FERRETTI, 2004, p.88).

Em sendo objetivado em um segundo momento da prática, o currículo ganha materialidade como fim ou pôr teleológico do qual se pode abstrair a apropriação realizada. A objetivação, de acordo com Silva Jr. e Ferretti (2004, p.91) é:

[...] o momento do trabalho e da prática social em que a teleologia, e nela a apropriação, tornam-se causalidade posta pelo ser humano. [...] A objetivação é a articulação da teleologia com a materialidade da objetividade social. Nesse momento da prática – a objetivação –, o ser social incorpora muitas generalidades em-si, resultado de práticas sociais que já foram realizadas na história humana e encontram-se à disposição na natureza e na objetividade social.

Na constante passagem de um plano a outro na dinâmica do processo de apropriação e objetivação, Sánchez Vázquez (2007) distingue dois níveis da práxis: a práxis criadora, que permite ao homem realizar um processo de humanização do mundo (natureza) e de si próprio; e a práxis imitativa ou reiterativa, que repete uma práxis já estabelecida.

Enquanto na práxis criadora o produto exige não só uma modificação da matéria, como também do ideal (projeto ou fim), aqui o ideal permanece imutável como um produto acabado já de antemão que não deve ser afetado pelas vicissitudes do processo prático. Na práxis criadora, não só a matéria se ajusta ao fim ou projeto que se quer plasmar nela, como também o ideal tem de se ajustar às exigências da matéria, e às mudanças imprevistas que surgem no processo prático (SÁNCHEZ VÁZQUEZ 2007, p.274).

Sánchez Vázquez (2007) considera ainda a existência de dois níveis de consciência da práxis: o da reflexiva (nível mais elevado de consciência do processo prático) e o da

espontânea (nível mais baixo desta). O autor afirma que o reflexivo e o espontâneo não se estabelecem de modo absoluto, toda práxis pressupõe os dois níveis dela, mas com o predomínio de um ou do outro.

O nível de consciência da práxis corresponde à maior ou menor clareza sobre a autonomia do professor na ressignificação e na reelaboração da sua prática. Como afirmamos anteriormente, toda proposta curricular pressupõe um determinado tipo de prática, porém, a conformação da prática objetivada dependerá dos professores como modeladores do currículo. “[...] As reformas educacionais são formas de intervenção nesse processo [de apropriação e objetivação], visando influenciar as opções possíveis em direções nem sempre claras (o que não significa que não sejam claras para seus formuladores)” (SILVA JR. e FERRETTI, 2004, p.77).

2. A proposta curricular do programa “São Paulo faz escola”

2.1. A apresentação do programa “São Paulo faz escola”

Neste ponto, tratamos da política curricular do programa “São Paulo faz escola” e da apresentação deste aos professores, buscando apreender os princípios e fundamentos norteadores desta proposta; as implicações das estratégias de apresentação e dos mecanismos de controle presentes nesta reforma da SEE-SP para o processo de apropriação e objetivação pelos professores do currículo prescrito, na intrincada inter-relação entre as etapas denominadas por Sacristán (2000) de currículo modelado e currículo em ação.

Revelando a intenção de disseminar um determinado discurso para a educação, a SEE-SP vê no programa “São Paulo faz escola” um esforço, que lhe cabe enquanto condutora de políticas educacionais, para concretizar no cotidiano escolar propostas curriculares próprias e específicas para a rede estadual paulista, e que estejam pautadas nas Diretrizes e Parâmetros Nacionais. No documento geral de Apresentação da Proposta, a Secretaria coloca que:

Cabe às instâncias condutoras da política educacional nos estados e nos municípios elaborar, a partir das Diretrizes e dos Parâmetros Nacionais, *Propostas Curriculares* próprias e específicas, prover os recursos humanos, técnicos e didáticos para que as escolas, em seu projeto pedagógico, estabeleçam os planos de trabalho que, por sua vez, farão das propostas currículos em ação – como no presente esforço desta Secretaria (SEE-SP, 2008(a), p.13).

O programa “São Paulo faz escola”, fundamentado nas idéias da denominada Pedagogia das Competências, foi lançado em 2007, pela então secretária de Educação do governo Serra, Professora Maria Helena Guimarães de Castro, com o objetivo anunciado de mudar o perfil da rede e os indicadores da educação paulista, que se encontravam entre os piores do país. Em 2009, o ex-ministro da Educação Paulo Renato Souza assumiu a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, dando continuidade aos projetos iniciados na gestão da ex-secretária.

A Coordenação Geral do programa “São Paulo faz escola” ficou a cargo de Maria Inês Fini; a concepção dos cadernos com Guiomar Namó de Mello, Lino de Macedo, Luis Carlos de Menezes, Maria Inês Fini e Ruy Berger. A coordenação do Desenvolvimento dos Conteúdos Programáticos e dos Cadernos dos Professores em cada área ficou a cargo: nas Ciências Humanas e suas Tecnologias: de Angela Corrêa da Silva e Paulo Miceli; nas Ciências da Natureza e suas Tecnologias: de Sonia Salem; em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: de Alice Vieira; e em Matemática: de Nilson José Machado. Os responsáveis pelo Caderno do Gestor foram Lino de Macedo, Maria Eliza Fini e Zuleika de Felice Murrie.

Os conceitos de competência e empregabilidade, presentes nas políticas educacionais reformistas iniciadas no Brasil nos anos 1990, que culminaram na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB 9.394/96) e dos subsequentes Parâmetros Curriculares Nacionais, também se fazem presentes nos documentos da Proposta Curricular do programa “São Paulo faz escola” sugerindo uma continuidade conceitual na formulação destas propostas, apontando para uma possível sequência de esforços para a implementação de um projeto de Educação no Brasil que, em última análise, dissemina um pensamento legitimador do projeto neoliberal de sociedade.

A segunda metade dos anos 1990 apresentou-se pródiga em iniciativas oficiais na esfera educacional, o que em primeira leitura nos leva concluir que o governo de FHC, por meio da educação, objetivava uma ampla reforma em tal âmbito da atividade humana, digna de nota na história da educação brasileira. Em última instância, essas profundas reformas educacionais estariam formando a população brasileira em processos cognitivos, nos necessários conteúdos postos pela mundialização do capital, tornando cada cidadão apto para o trabalho (competente e empregável) e preparando um novo cidadão crítico para o mundo globalizado (SILVA JR., 2005, p.14).

Faria Filho (2007) aponta que as reformas educativas representam uma disputa pela imposição de projetos culturais, dentro do processo de escolarização e que o sucesso de uma reforma depende principalmente de sua capacidade de deslocar os eixos das culturas escolares, criando oportunidades de produzir novos sentidos e significados de escolarização. Para este autor, “[...] o fracasso ou não das reformas educativas não pode de forma alguma ser buscado ou explicado apenas pela maior ou menor eficácia das mesmas em resolver os problemas que atacar” (p.203).

Pelas mudanças curriculares, o poder central de um país constrói a positividade de uma reforma muito mais ampla que a dos currículos, visando sua legitimação. As

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)