

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP
Lillian Fábria da Silva Almeida

Competência e Letramento:
Aplicabilidade da Proposta Curricular de 2008 da SEESP

São Paulo
2013

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP

Lillian Fábria da Silva Almeida

Competência e Letramento:

Aplicabilidade da Proposta Curricular de 2008 da SEESP

Trabalho apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, como parte dos requisitos para avaliação final do curso Pós-Graduação *Lato Sensu* – Especialização em Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio na modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Orientadora: Prof^ª. Ms. Maria Patrícia Cândido Hetti

São Paulo

2013

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP

Lillian Fábila da Silva Almeida

Competência e Letramento:

Aplicabilidade da Proposta Curricular de 2008 da SEESP

Trabalho apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, como parte dos requisitos para avaliação final do curso Pós-Graduação *Lato Sensu* – Especialização em Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio na modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Orientadora: Prof^ª. Ms. Maria Patrícia Cândido Hetti.

Prof^ª. MS. Maria Patrícia Cândido Hetti

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Prof^º. Dr^º Luiz Fernando de Freitas Camargo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Prof^º. Ms. Daniel Soares Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

São Paulo

2013

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos aqueles que me ajudaram ao longo deste estudo, especialmente ao querido Nilo Francisco Schons que carinhosamente colaborou com a revisão e foi um incentivador do meu trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, sinceramente, aos professores do IFSP e em especial à minha orientadora: Maria Patrícia Cândido Hetti, que acompanhou, incentivou e tornou possível a realização desse trabalho.

A educação tem raízes amargas, mas os seus frutos são doces.

Aristóteles

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de demonstrar resultados de pesquisas realizadas com professores da Rede Pública Estadual de ensino de São Paulo, sobre a aplicabilidade da Proposta Curricular de Língua Portuguesa, o desenvolvimento do trabalho em torno da competência, do letramento e sua contribuição para melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, no ensino Fundamental II, e Médio.

Palavras-chave: Proposta Curricular. Competência. Letramento.

ABSTRACT

This paper aims to demonstrate the results of research conducted with teachers from state public schools in São Paulo, on the applicability of Portuguese Language Curricular Proposal, development work around the competence, of literacy and their contribution to improving quality of the teaching-learning process in Elementary School II, and High School.

Keywords: Curricular Proposal. Competence. Literacy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1:	
POLÍTICAS PÚBLICAS	
1. Histórico das Leis de Educação no Brasil e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação.....	12
1.1 Diretrizes Curriculares: Ensino Fundamental e EJA	24
1.2 A Secretaria da Educação e as Ações Políticas Partidárias	26
CAPÍTULO 2:	
LETRAMENTO	
2. Letramento, alfabetização e leitura	42
2.1 Sobre o conceito de competência	50
CAPÍTULO 3:	
PROPOSTAS CURRICULARES	
3.1 Proposta Curricular de 1988	61
3.2 Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos de 2002.....	66
3.3 Proposta Curricular de 2008	69
CAPÍTULO 4:	
ANÁLISE DOS DADOS	
4.1 Dados da Pesquisa	77
4.2 Gráficos	79
4.3 Questões dissertativas	97
4.4 Discussão dos resultados	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	112
ANEXO (S)	120

Introdução

Sabemos que na história da educação, até fim da década de 50, tínhamos de um lado os escolarizados, e do outro, os excluídos da escola. Hoje temos o acesso amplo à escola, no entanto, ela segue excluindo de forma velada, conservando alunos, por meio do regime de progressão continuada, postergando sua eliminação, exclusão. Ainda temos que atentar que estão reservadas à uma parcela da população, os setores escolares mais desvalorizados social e economicamente, uma espécie de violência que exige atenção.

[...] e as violências mais ou menos importantes que, continuamente, têm tido como objetivo os estabelecimentos escolares mais deserdados, nada mais são que a manifestação visível dos efeitos permanentes das contradições da instituição escolar e da violência de uma espécie absolutamente nova que a escola pratica sobre aqueles que não são feitos para ela. Como sempre, a Escola exclui: mas a partir de agora, exclui de maneira contínua (...) e mantém em seu seio aqueles que exclui, contentando-se em relegá-los para os ramos mais ou menos desvalorizados. (BOURDIEU, 1998, p.224).

Configura-se assim, o grande desafio da escola, especialmente, a pública, que não está preparada para ensinar, com qualidade, alunos heterogêneos social e economicamente, mas que democraticamente continua ampliando o acesso a ela, atendendo aos princípios da Constituição e da LDB.

Compreendendo a escola sob o prisma sociológico e com a convicção que não é uma instituição neutra, Bourdieu traz importantes contribuições para esse trabalho, e nos ajuda a entender a complexidade do problema, explicitando o funcionamento velado dessa instituição.

Nessa perspectiva, coloca a escola como potencializadora, mantenedora e conservadora das desigualdades sociais em detrimento da ideologia da “escola libertadora”, que segundo ele, por uma inércia cultural continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, quando ao contrário, ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, de violência simbólica e eliminação das crianças menos favorecidas ao longo da carreira escolar. A escola fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural, ou melhor, trata as diferenças sociais como se fossem os dons que cada indivíduo herda e que determina seu fracasso ou êxito escolar.

Para Bourdieu, esse quadro é representativo de violência simbólica que se expressa na imposição “legítima” e dissimulada com a interiorização da cultura dominante, reproduzindo as relações do mundo do trabalho. É um processo pelo qual a classe que domina economicamente impõe sua cultura aos dominados.

Segundo ele, a saída para a violência simbólica exercida inconscientemente pela escola, é tornar explícito todo esse funcionamento velado da instituição e perceber que a escola não pode mais ser um espaço de reprodução de estruturas sociais e de transferências de capitais de uma geração para outra, é de transformação do legado econômico da família em capital cultural.

Podemos, a partir desta análise, entender que o processo de exclusão não se restringe somente ao interior da escola, pois encontramos mecanismos exteriores ao espaço escolar que anunciam a continuidade da violência que permeia esta instituição. Então, temos que analisar como as políticas públicas são elementos que permitem a sequência de relações de poder, pois o docente estando submetido, não consegue vislumbrar e romper com as relações de poder e exclusão dadas no interior da escola.

Assim, apresentaremos os principais princípios norteadores, das leis sobre a educação no Brasil e, em particular, analisaremos a política para ensino na Rede Pública Estadual de São Paulo dos últimos anos. A Proposta Curricular de Língua Portuguesa, objeto de análise nesse trabalho, servirá de apoio para analisar as implicações da Proposta para a educação.

Para atender tal objetivo, foram pesquisados vinte professores de Língua Portuguesa que atuam na Rede Pública Estadual de Ensino em escolas distintas localizadas em bairros da zona leste da Capital. Como instrumentos para a coleta de dados foram utilizados dois questionários, que foram entregues aos professores, e recolhidos em momentos distintos.

Tentamos analisar os resultados auferidos na Proposta Curricular no Fundamental e Médio, uma vez que, a Proposta Curricular não contempla especificamente a Educação de Jovens e Adultos, portanto sua utilização na Educação de Jovens e Adultos depende de adaptação feita pelos professores. Desta forma, as questões foram elaboradas tendo como meta examinar a contribuição para o desenvolvimento da competência leitora e escritora, colocada na Proposta, bem como o impacto na dinâmica do trabalho docente.

Capítulo I

1.0 - Políticas Públicas

Histórico das Leis de Educação no Brasil e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação

No Brasil, a escola constituída como um espaço de ensino-aprendizagem foi historicamente marcada por um processo de seletividade destinado a atender aos interesses da elite. Os alunos que a frequentavam eram filhos dos detentores do poder econômico, não havia oportunidade ou vaga para as classes populares, representadas pelos trabalhadores e suas famílias.

Desde a instauração da República no Brasil, a construção da escola pública sempre esteve condicionada a descontinuidade das políticas educacionais de cada governo e de cada gestão política, inclusive São Paulo. Muitas vezes, essas políticas são voltadas a interesses externos à escola e não coincidem com as reais necessidades educacionais da escola, e dos alunos.

Face ao cenário educacional exposto, pontuaremos a seguir algumas dessas políticas educacionais para entender a configuração política educacional atual e mais especificamente a Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo, objeto de análise desse trabalho.

Segundo Haidar (1972), durante o período imperial (1822-1889) a cultura escolar do ensino secundário foi marcada pelo regime de cursos preparatórios e de exames parcelados, herança das reformas pombalinas (1759-1772) e que também vigorou em Portugal durante o século XIX sob o nome de aulas avulsas. Nesse regime, a frequência às aulas não era obrigatória, os alunos geralmente escolhiam o Liceu onde realizavam os exames parcelados e as famílias abastadas contratavam preceptores para ensinar os seus filhos. Tal regime permaneceu em vigor no Brasil até a Primeira República, nele o aluno poderia simplesmente solicitar a realização do exame de uma disciplina em determinado estabelecimento de ensino secundário, sem ser precedido de sua participação às aulas.

Durante a primeira República (1889-1930) houve várias tentativas, sem sucesso, no sentido de superar o regime de cursos preparatórios e de exames parcelados, no ensino secundário.

Quanto ao ensino primário, os Estados brasileiros realizaram uma intervenção estatal significativa por meio da implementação dos grupos escolares, no início do regime republicano. Esse processo começou no Estado de São Paulo, na década de 1890, e se disseminou pelo território nacional, com exceção do Distrito Federal que contava com o Colégio Pedro II, nesse contexto, os poderes públicos federal e estadual mostraram-se muito tímidos em relação ao ensino secundário, que foi dominado pelas redes privadas, especialmente pela Igreja Católica, que estabeleceu um grande número de escolas secundárias, de forma que, no início dos anos de 1930, elas eram majoritárias no território nacional. (DALLABRIDA, 2005).

A década de 1920 foi marcada por significativas discussões sobre a educação brasileira, lideradas pela Associação Brasileira de Educação (ABE), o regime de cursos preparatórios foi questionado novamente. No entanto, no ensino secundário, mudanças efetivas somente foram colocadas em prática após a Revolução de 30, durante o governo provisório chefiado por Getúlio Vargas.

No final de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, que sinalizava a tonificação do Estado educador, tendo Francisco Campos indicação como o seu primeiro titular.

Na primeira metade de 1931, Francisco Campos implementou uma significativa reforma da educação nacional, com destaque para a criação do Conselho Nacional de Educação e a reorganização do ensino secundário e superior que passaria a ser identificada com o seu nome, ou seja, Reforma Francisco Campos.

Em nível nacional, essa Reforma estabeleceu a modernização do sistema secundário brasileiro, que era o nível de escolarização entre o curso primário e o ensino superior dirigido às elites e partes das classes médias. Até a década de 1950, era o único curso pós-primário que preparava e habilitava os estudantes para o ingresso nos cursos superiores, diferenciando-se dos cursos técnico- profissionalizante e normal.

A Reforma marcou uma inflexão significativa na história, pois rompeu com estruturas seculares nesse nível de escolarização, uma vez que o curso secundário passou a ter duração de sete anos divididos em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, no mínimo em três quartos das aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal.

Em outras palavras, ela conferiu organicidade à cultura escolar do ensino, por suas prescrições que visavam superar o regime de cursos preparatórios e de exames parcelados. (PILETTTI, 1987; ROMANELLI, 1996, p. 131- 159).

Além dessa organicidade, o Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931 que instituiu o início da Reforma no ensino secundário, determinou mudanças em relação à frequência, à avaliação, já mencionado e melhor detalhado aqui, e às estratégias curriculares.

No que diz respeito à frequência e avaliação, os artigos 33 e 35, respectivamente, determinam que: “Será obrigatória a frequência das aulas, não podendo prestar exame, no fim do ano, o aluno cuja frequência não atingir a três quartos da totalidade das aulas da respectiva série.”

“Mensalmente, a partir de abril, deverá ser atribuída a cada aluno e em cada disciplina pelo respectivo professor, pelo menos uma nota relativa à arguição oral ou a trabalhos práticos.” (BRASIL, 2013 p.4).

Explicitando melhor, durante o ano letivo, os estudantes deveriam realizar “quatro provas escritas parciais” em cada disciplina e os exames finais – uma prova oral em cada disciplina, prestada perante uma banca examinadora constituída por dois professores do colégio e presidida pelo inspetor federal. Para os alunos que não conseguiam atingir a média estipulada, a Reforma previa a realização de uma “segunda época de exames finais”.

Esse sistema de avaliação permanente é diametralmente oposto ao regime de cursos preparatórios e de exames parcelados, pois, neste último sistema, o aluno apenas realizava um único exame terminal em cada disciplina.

Segundo a Reforma Francisco Campos, o exame de admissão: conjunto de provas escritas e orais, para ingresso no ensino secundário, deveria ser realizado, em nível nacional, na segunda quinzena de fevereiro, sendo que o candidato poderia se inscrever somente em um colégio de ensino secundário. Ademais, a transferência de um aluno somente poderia ser realizada no período de férias, ou seja, nos meses de janeiro e fevereiro e na segunda quinzena de mês de junho. (BRASIL, 2013, p. 3-5).

Fixava-se, portanto, um cronograma ginásial único para todo o território nacional.

A criação de dois ciclos, a frequência obrigatória às aulas e o sistema regular de avaliação estavam articulados à seriação anual das disciplinas a serem ministradas nos dois ciclos do secundário. A seriação do conhecimento escolar tinha o intuito de enquadrar o aluno secundarista, procurando coibir aprendizado avulso característico do regime de cursos preparatórios e de exames parcelados. Ela definia uma progressão obrigatória dos saberes escolarizados, permitindo um controle maior sobre o seu processo de seleção, organização e avaliação.

O aumento dos anos conferiu ao ensino secundário uma estrutura mais complexa que proporcionava encaminhamentos mais específicos aos cursos superiores, ficando assim

organizado: o primeiro ciclo: “fundamental”, com um período de cinco anos, era curso comum a todos os estudantes secundaristas e conferia formação geral, e o segundo ciclo: “complementar”, segunda fase do secundário que compreendia dois anos, era propedêutico para o curso superior e apresentava um leque de três opções: “para os candidatos à matrícula no curso jurídico”, “para os candidatos nos cursos de medicina, farmácia e odontologia” e “para os candidatos nos cursos de engenharia ou de arquitetura.” (BRASIL, 2013, p.1-2).

Anteriormente a Reforma Francisco Campos, período imperial, o aluno poderia simplesmente solicitar a realização do exame de uma disciplina em determinado estabelecimento de ensino secundário, sem ser precedido de sua participação às aulas. Tal medida rompe com os “tradicionais” exames parcelados por meio da frequência obrigatória às aulas, prática que, em boa medida, permanece até os dias de hoje.

Apesar das mudanças efetivadas com a Reforma, o ensino secundário continuava dirigido às elites e partes das classes médias. Nesta direção:

O aumento do número de anos do ensino secundário no início da década de 1930 conferiu-lhe um caráter elitista, uma vez que era um ciclo de estudos longos e teóricos, que contrastava com estudos curtos e práticos do ensino técnico-profissional ou normal. O caráter enciclopédico de seus programas a tornava [a Reforma Francisco Campos] educação para uma elite, que naquela conjuntura da vida brasileira, podia dar-se ao luxo de levar cinco anos formando sólida cultura geral. (DALLABRIDA, 2009; NUNES, 1962).

Quanto à organicidade prevista para o secundário, estabeleceu-se um controle detalhado e sistemático sob o “Título II – Inspeção do Ensino Secundário”, que detalha procedimentos de monitoramento dos estabelecimentos de ensino secundário no território brasileiro. (BRASIL, 2013, p. 5-8).

Os estabelecimentos de ensino secundário eram livres para se estabelecer, mas passaram a ser submetidos à “inspeção preliminar”, por um prazo não inferior a dois anos, e, posteriormente, à “inspeção permanente ou equiparação”. A liberdade de instituir estabelecimento de ensino secundário sob inspeção do Ministério da Educação e Saúde Pública provocou um crescimento do ensino secundário em todo o território nacional, que começou a deixar de ser “um luxo aristocrático nacional, como se dizia no início do século XX – e passou, muito lentamente, a atingir as classes médias.

A Reforma Francisco Campos homogeneizou, de forma inédita, a cultura escolar do ensino secundário brasileiro, pois estabeleceu oficialmente procedimentos administrativos e didático-pedagógicos para todos os ginásios do território nacional. Determinou uma formatação nacional para o ensino secundário, inspecionada de modo centralizado pelo Ministério da Educação e Saúde Pública.

Instituiu uma cultura escolar burguesa apropriando-se do conceito escolar como: “A cultura escolar como objeto histórico”. (Júlia, 2001). Sintetizando, o historiador francês afirmou:

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar 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. (JULIA, 2001, p. 10).

Ou seja, intenta-se compreender a escolha e a disposição dos saberes e das habilidades fixadas pelos decretos elaborados pelo ministério da Educação e Saúde Pública e oficializados pelo Governo Provisório. Em uma perspectiva histórica, considera-se que se trata de um conjunto de normas que procuram modernizar o ensino secundário brasileiro.

Nessa perspectiva, as novas normas determinadas pela Reforma Francisco Campos para o secundário definiam conhecimentos a ensinar, mas sobremaneira condutas a inculcar. Em sua exposição de motivos, Francisco Campos constata que o ensino secundário brasileiro tem sido um “mero curso de passagem” ou um “esqueleto das provas finais”, marcado pelo caráter propedêutico e meramente instrutivo. O ensino secundário deve ter um “caráter eminentemente educativo”, afirmando:

A sua finalidade exclusiva não há de ser a matrícula nos cursos superiores, o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, construindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si mesmo e a tomar em qualquer situação as decisões mais convenientes e mais seguras. Muito de propósito atribuo ao ensino secundário a função de construir um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos, ao invés de mobiliar o espírito de noções e de conceitos, isto é, dos produtos acabados, com os quais a indústria usual do ensino se propõe a formar o stock dos seus clientes. (CAMPOS, 1933, p. 6).

Ao contrário disso, ele acredita que “uma noção só se terá por efetivamente adquirida se funciona adequadamente, isto é, se determina ou condiciona uma conduta ou uma prática. Só aprendemos o que praticamos.” (CAMPOS, 1933, p.8).

A exposição de motivos sublinha que a educação escolar não deve se resumir à transmissão e à memorização de noções e conceitos prontos, mas deve procurar direcionar o espírito dos estudantes para o trabalho ativo e pessoal, manifestando um espírito escolanovista. Francisco Campos liderou uma reforma do ensino primário e normal a partir dos princípios e dos métodos da Escola Nova. (MORAES, 2000, p. 193-216). Como primeiro ministro da Educação e Saúde Pública, introduziu esse espírito renovador na reforma do ensino secundário, incluindo uma preocupação com a aplicação dos “novos métodos e processos de ensino”, que eram considerados decisivos para a regeneração do ensino secundário – e da educação nacional.

Constata-se que a Reforma Francisco Campos se distingue por prescrever a produção de um *habitus* (Bourdieu, 1979; Wacquant, 2003) burguês nos estudantes do ensino secundário, a partir da educação integral – intelectual, física, patriótica – e da prescrição de práticas disciplinares que conduzisse ao disciplinamento e à autorregulação.

E por fim, o decreto determinou estratégias curriculares no sentido de imprimir um ritmo educativo no secundário, procurando superar o seu caráter instrutivo e propedêutico herdado do período imperial, redefinindo os saberes a serem ensinados nos colégios secundários, fortalecendo as Ciências Físicas e Naturais, o que também expressa uma perspectiva burguesa. Além de destacar importância ao ensino de Língua Portuguesa, que foi seriada, pela primeira vez em todos os anos do Curso Fundamental. Por meio da Língua Portuguesa procurava-se transmitir o nacionalismo emergente na sociedade brasileira, que foi reforçado pela Revolução de 30 e transversalizado também nas disciplinas História, Geografia e Canto Orfeônico.

Há ainda uma ênfase à educação do corpo, que deveria ser regulado não por meio do tradicional castigo físico, mas pela articulação da prática disciplinar moderna. (FOUCAULT, 1993).

Enfim, a Reforma Francisco Campos estabeleceu um conjunto de mecanismos disciplinares e representou a concretização da modernização do ensino. Teve a marca do seu idealizador na medida em que realizou uma centralização e homogeneização do secundário inédita em nível nacional, tonificando o Estado educador. Esse traço intervencionista e autoritário de Francisco Campos se revelaria ainda mais claro na Constituição de 1937. Por

outro lado, imprimiu uma perspectiva escolanovista, que estimulava a utilização de métodos ativos e individualizantes no processo de aprendizagem.

A reestruturação idealizada e operacionalizada rompeu, em definitivo, com o regime de cursos preparatórios e de exames parcelados, como parte integrante dos desdobramentos da Revolução de 30.

A estrutura do ensino secundário definida por essa Reforma permaneceu vigente no mínimo até a década de 1960, quando passou a ser questionada, mas não necessariamente suprimida nas práticas escolares.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário (Reforma Capanema) ¹ rearranjou a estrutura moderna de ensino secundário. Chefiada pelo ministro da Educação Gustavo Capanema, promoveu certa revalorização do ensino humanístico e ênfase nos conteúdos nacionalistas – condicionada pela atmosfera do Estado Novo, mas o ensino secundário não alterou substancialmente os seus propósitos e a sua estrutura. (SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA, 2000, p. 204-219).

Em 1942, já no período do Estado Novo, a divisão criada pela Reforma Francisco Campos foi rearranjada pela Reforma Capanema, instituída pela Lei Orgânica do Ensino Secundário, que estabeleceu o ciclo ginásial, de quatro anos, e ciclo colegial, de três anos. Divisão que permaneceu na estrutura do ensino brasileiro até o início da década de 1970, quando foi criado o 1º grau, a partir de fusão do curso primário com o ciclo ginásial, e o 2º grau, formado pelo ciclo colegial.

Na época, o Ministro da Educação Gustavo Capanema publica quatro decretos-lei que estabelecem: a Lei Orgânica do Ensino Industrial², o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI³, Lei Orgânica do Ensino Secundário, já mencionada, e a Lei Orgânica do Ensino Comercial⁴.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário, conhecida como Reforma Capanema, apresenta poucas mudanças no ensino secundário, mantém-se como curso preparatório para o ensino superior, apesar do discurso proferido pelo Ministro Capanema:

O que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística. O ensino secundário deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e

¹ Instituída pelo Decreto-Lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942.

² Instituída pelo Decreto-lei 4.073 de 30/01/1942.

³ Instituída pelo Decreto-lei 4.048 de 22/01/1942.

⁴ Instituída pelo Decreto-lei 6.141 de 28/12/1943.

patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, em ensino capaz de dar ao adolescente a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão, e dos ideais, da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disso, de criar, no espírito das gerações novas a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, e seu destino. (NUNES, 1999, p. 102).

A partir da Reforma Capanema, o ensino secundário ficou estruturado em dois níveis: ginásio, com duração de quatro anos, seguido do colégio com duração de três anos. Subdivididos em dois ramos: o científico e o clássico que em termos de conteúdo se assemelhavam, diferenciando-se na ênfase dada a cada um deles. No científico, atenção estava voltada às Ciências Naturais, enquanto o clássico estava voltado às Humanidades.

A Lei previa ainda que o egresso do curso primário deveria submeter-se ao exame de admissão para ingresso no curso ginasial.

Nunes (Op. cit., p. 106) aponta como aspectos positivos da Reforma Capanema em relação à Reforma Francisco Campos, “a diminuição do ginásio para quatro anos, o maior interesse dado ao ensino da História e da Geografia do Brasil e da América”.

O período Democrático em 1946 traz a Constituição que define a educação como sistema público de ensino gratuito nas instituições públicas, e como direito público subjetivo. Nesse período, surgem possibilidades de mudanças que timidamente vão se constituindo no decorrer dos anos, ancoradas em novas propostas de ensino e diretrizes educacionais.

Em 1946, o ensino primário ganha atenção especial⁵, após mais de 100 anos sob a responsabilidade dos governos regionais. A partir desse decreto, o ensino primário divide-se em: ensino primário fundamental e ensino supletivo, sendo o ensino primário destinado as crianças de sete a doze anos e o primário supletivo com duração de dois anos, para adultos e jovens que não tivessem cursado o período escolar na época própria. (ROMANELLI, 1999).

Ainda segundo Romanelli (1999, p.161), a criação do ensino primário supletivo foi fundamental para a diminuição das taxas de analfabetismo ao longo das décadas de 40 e 50 do século XX.

Nesse cenário, político democrático, 1961, que surgiu a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB 4.024/61, criada com base em dispositivo constitucional que regula a competência da União e como resultado do trabalho de dois grupos com orientações de filosofia partidária distinta. De um lado os estatistas, esquerdistas que defendiam que a finalidade da educação era preparar o indivíduo para o bem da sociedade e

⁵ Decreto-lei 8.529 de 02/01/1946.

que só o Estado deve educar. E do outro, os liberalistas de centro/direita que defendiam os direitos naturais e que não cabiam ao Estado garanti-los ou negá-los, mas simplesmente respeitá-los.

Após quase 16 anos de disputa entre essas correntes, as ideias dos liberalistas acabaram representando a maior parte do texto aprovado pelo Congresso.

A LDB 4.024/61 trouxe como principais mudanças a possibilidade de acesso ao nível superior para egressos do ensino técnico e a criação do Conselho Federal de Educação e dos Conselhos Estaduais, em um esquema de rígido controle do sistema educacional brasileiro. A demora para aprovação dessa lei trouxe-lhe uma conotação de desatualização e, logo após sua promulgação, outras ações no âmbito de políticas educacionais públicas surgiram, desta vez, inseridas no cenário político de domínio militar.

Com a mudança do contexto político em 1971, no período militar, foi promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 5.692/71, cuja função foi atualizar a antiga LDB 4.024/61, como resultado do trabalho de membros do governo indicados pelo então Ministro da Educação Coronel Jarbas Passarinho.

Essa Lei definia os currículos constituídos por disciplinas de obrigatoriedade nacional, escolhidas pelo Conselho Federal de Educação. Além disso, os Estados podiam indicar disciplinas obrigatórias em suas jurisdições, porém, sob um rígido controle dos governos estaduais.

A LDB 5.692/71 implementou o Ensino Supletivo e ainda ampliou:

o direito à escolarização daqueles que não puderam frequentar a escola durante a infância e a adolescência. Pela primeira vez, a LDB apresentou um capítulo específico para a educação de jovens e adultos, o capítulo IV: sobre o Ensino Supletivo que embora limitasse o dever do Estado à faixa etária dos sete aos quatorze anos, reconhecia a educação de adultos como um direito de cidadania.” (CUNHA, 1999, p. 14).

Na prática, o cenário educacional sentiu mudanças reais, somente na década de 1980, época que a política educacional inicia uma expansão na rede escolar com o intuito de desmistificar o acesso à escola, e garantir vagas sem distinção de classes sociais. Só então, a classe popular começa a pensar em ter direito efetivamente à escola. Entretanto, somente a abertura de vagas não garantiu o domínio efetivo do processo de ensino-aprendizagem às classes populares, pois não houve reestruturação ideológica e política.

Com promulgação da Constituição de 1988, o acesso à escola toma novo impulso, pois o dever do Estado com a educação de jovens e adultos é ampliado ao se determinar a garantia

de “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”.

Em meados da década de 1980, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), tendo como respaldo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que coloca como responsabilidade da União a avaliação do rendimento escolar em nível nacional.

E na década seguinte, 1990, institui-se uma educação baseada no ideário neoliberal que resultou no Plano Decenal de Educação para Todos, avaliações dos diversos níveis de ensino, e a instalação da pedagogia da competência, adquirindo forte conotação individual, justificada na base das mudanças organizacionais do trabalho impostas pela evolução tecnológica.

Na sequência das políticas educacionais, em 1996, foi sancionada a terceira e atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 9.394/96, que surgiu a partir do resultado de debates realizados ao longo de oito anos, especificamente entre duas propostas distintas. Uma das propostas envolvia debates abertos com a sociedade, defendendo maior participação da sociedade civil nos mecanismos de controle do sistema de ensino, enquanto a outra, resultava de articulações entre Senado e MEC, sem a participação popular, defendendo o poder sobre a educação mais centralizado, a qual acabou vencendo a disputa de ideia.

A LDB 9.394/96 apresenta a Educação Básica constituída de três etapas: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Tem o propósito de reestruturar o sistema educacional brasileiro, regulamentando as áreas de formação de professores e gestão escolar e as áreas de currículo. Além de evidenciar alguns pontos importantes sobre o tratamento dado à educação de jovens e adultos. O artigo 3º da LDB determina os princípios que devem servir de base ao ensino: “(...) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (...) pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; (...) garantia de padrão de qualidade; (...) valorização da experiência.

A LDB 9.394/96 é considerada a mais importante lei educacional brasileira, e fundamenta as subseqüentes ações governamentais no âmbito educacional discutidas a seguir, tais como: os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental e Médio, PCNs, com orientações gerais e por disciplina, e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

A seguir, destacamos objetivos presente nas orientações gerais, dos PCNs do Ensino Fundamental com relação à linguagem, que orienta para:

Utilizar diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. (PCN, 1998, p. 55 -56).

Os PCNs Ensino Médio - Bases Legais têm o ensino estruturado em conhecimento e organizado em três áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciência da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, que visam assegurar uma educação de base científica e tecnológica. Traz a discussão em cada área em documento específico, bem como as competências que os alunos deverão alcançar ao concluir o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica. Na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias a competência proposta é:

desenvolver a tradução do conhecimento das Ciências Humanas em consciências críticas e criativas, capazes de gerar respostas adequadas a problemas atuais e a situações novas. Dentre estes, destacam-se a extensão da cidadania, que implica o conhecimento, o uso e a produção histórica dos direitos e deveres do cidadão e o desenvolvimento da consciência cívica e social, que implica a consideração do outro em cada decisão e atitude de natureza pública ou particular. (PCNEM 2000, p. 21).

Dos PCNs de Língua Portuguesa, destacamos como objetivo para o Ensino Fundamental: “espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas...”, (1998, p.32) através de um conjunto de atividades organizadas pela escola, que progressivamente possibilite ao aluno:

Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso. (PCNs 1998, p.32.)

Os Parâmetros Curriculares de Ensino Médio para o ensino de Língua Portuguesa considera competências e habilidades a serem desenvolvidas e que correspondem a visão da disciplina dentro da área, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Uma dessas competências é: “Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social”.

O currículo por competências é um formato integrado que não está intimamente ligada a um conteúdo específico, e sim, a um conjunto de conteúdos, advindos de disciplinas diversas.

Como uma ferramenta complementar em 2006, foi publicado Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que visa ampliar a discussão e uma melhor compreensão dos PCNEM, buscando articular ensino e currículo real para alcançar uma melhora na qualidade da educação.

1.1 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para a Educação de Jovens e Adultos - DCNs

Diretrizes para o Ensino Fundamental

Segundo o Conselho Nacional de Educação as DCNs são entendidas como linhas gerais de ação, como proposições de caminhos abertos à tradução em diferentes programas de ensino.

Apresentada pela Resolução nº 2, de abril de 1998, da Câmara de Educação Básica – CEB, as DCNs são definidas como:

O conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, (...) que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas. (p.1).

A Resolução acima mencionada juntamente com o Parecer nº 4/98 da CEB propõem sete diretrizes como referência para a organização do currículo escolar, que passaremos a pontuá-las a seguir.

A primeira diretriz estabelece que as escolas deverão fundamentar suas ações pedagógicas em princípios éticos, políticos, e estéticos; a segunda refere-se ao reconhecimento da identidade pessoal de alunos, professores e demais profissionais que atuam na educação escolar, bem como da identidade institucional das escolas e dos sistemas de ensino; a terceira considera o processo educacional como uma relação indissociável entre conhecimentos, linguagem e afetos, constituinte dos atos de ensinar e aprender; a quarta apoia-se no artigo 9º da LDB para esclarecer conteúdos curriculares mínimos para a chamada Base Nacional Comum, destinados a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional; a quinta, em consonância com o artigo 27 da LDB, orienta as escolas no sentido da condução de propostas curriculares e de processos de ensino capazes de articular os conhecimentos e valores da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada ao contexto social (Brasil, 1998b, p. 11); a sexta enfatiza a autonomia escolar e fundamenta-se novamente na LDB para orientar as escolas no uso da Parte Diversificada do currículo no desenvolvimento de atividades e projetos de seu interesse específico. (Brasil, 1998b, p 11). Nessa perspectiva, a diretriz apoia-se na LDB artigo 9º, IV para reafirmar a competência de estados, municípios e estabelecimentos escolares no sentido de complementarem os currículos

mínimos com uma parte diversificada. Finalmente, a sétima diz respeito as propostas pedagógicas capazes de zelar pela existência de um clima escolar de cooperação e de condições básicas para planejar os usos do espaço e do tempo escolar.

Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos

Estabelecida pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 05 de julho de 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos no ensino fundamental e médio, diferenciam-se da educação regular pelo caráter próprio desta modalidade, que pontuaremos no decorrer.

Essas diretrizes servem como referência opcional para as iniciativas autônomas que se desenvolvem sob a forma de processos formativos extraescolares na sociedade civil.

As propostas pedagógicas da educação de jovens e adultos obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares tais como formulados nos Pareceres CNE/CEB nº 11/2000, e suas respectivas resoluções e as orientações próprias dos sistemas de ensino.

Sendo uma modalidade da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I – quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II-quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III- quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

É com base nesses documentos oficiais: LDB, PCNs e DCNs que a Secretaria de Educação de São Paulo apresenta suas ações educacionais e propostas curriculares para a educação básica, e que passaremos a conhecer um pouco no item seguinte.

1.2 - A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – SEE-SP e as Ações Políticas Partidárias

A inclusão desse item ao capítulo tem o objetivo de expor o ponto de vista, o contexto, e a concepção das políticas públicas educacionais da Secretaria da Educação de São Paulo, segundo documento oficial da própria Secretaria.⁶

Assim, apresentaremos os principais princípios norteadores, seu funcionamento, sua concepção de escola, de ensino, de aprendizagem e a estrutura dos programas oferecidos aos alunos e aos professores, pois assim, acreditamos elucidar o contexto, no qual, foi concebida a Proposta Curricular de Língua Portuguesa, objeto de análise nesse trabalho, e servirá de apoio para analisar as implicações da Proposta para o ensino na rede pública estadual de São Paulo.

Para complementar, fez-se necessário também recorrer a informações de domínio público sobre período regente dos governadores e seus respectivos secretários, para que pudéssemos situar e relacioná-las às ações políticas descritas a seguir.

Princípios norteadores

Segundo a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – SEE-SP, sua Política Educacional destaca as expectativas da sociedade em relação ao papel da escola, e delinea as ações que a mesma vem desenvolvendo, por meio de políticas públicas, para atender tais expectativas.

Sendo assim, para cumprir com seu papel social, a escola deve contribuir para o desenvolvimento de valores essenciais ao convívio e simultaneamente proporcionar oportunidades que permitam a inclusão de todas as nossas crianças e jovens no mundo da cultura, da ciência, da arte e do trabalho. Essas expectativas coadunam com princípios da Constituição Brasileira e da lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional - LDBEN, sendo que esta última estabelece que a educação: “será ministrada, oferecendo igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, inspirada nos princípios de liberdade de aprender, no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e nos ideais de solidariedade humana.”

Nessa perspectiva, as políticas públicas estaduais estabelecem a necessidade de firmar vínculo entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais a fim de alcançar as

⁶ - Publicado pelo Centro de Referência Mário Covas.

finalidades da educação nacional: “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Com esse enfoque, o Poder Público vem implementando medidas para transformar o sistema educacional em um conjunto de instituições democráticas capazes de gerar a inclusão social e de promover aprendizagem da população escolarizada. Dentre essas medidas, estão as Diretrizes Curriculares Nacionais que orientam os Estados para buscar melhoria da qualidade da educação.

Busca-se por meio da política educacional estadual atender a essas Diretrizes, transformando o sistema para gerar inclusão social e promoção de aprendizagem bem sucedida da população escolarizada.

A SEE-SP, segundo o documento, apoia as escolas para que revejam suas práticas pedagógicas e redimensionem a formação dos alunos, pois para tal, destaca-se como uma importante marca desse empenho a elaboração das Propostas Curriculares⁷, que propunham em seus objetivos: valorizar a ação do aluno, deslocando o papel do professor para se tornar o agente de mobilização da capacidade intelectual de quem aprende; incorporar as questões do cotidiano, inserindo conteúdos atuais e contextualizados; recolocar o sentido do erro, transformando-o em fonte de informação para verificar o percurso que o aluno fez, e não o que ele não fez, e ampliar as práticas de avaliação para que permitissem verificar o aluno agindo e interagindo com os objetos e com seus colegas.

Sem perder o foco das exigências do início do século XXI que deseja que o cidadão além de crítico, e participante tenha o domínio do saber-fazer, seja um realizador, a SEE procura adequar ações para que as escolas garantam aos alunos uma formação condizente com as atuais exigências. Assim, acredita em um ensino voltado às competências, ou seja, as capacidades do indivíduo de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos – saberes, habilidades e informações – para solucionar problemas.

⁷ As Propostas Curriculares foram elaboradas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP da SEE-SP em meados dos anos 80.

Governo Estadual de São Paulo – Principais Ações Educacionais de 1995 a 2012

Iniciando com Mário Covas do Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB – que governou São Paulo no período de 1995 a 1998, em seguida, reeleito para um novo mandato de 1999 a 2002, não o cumpriu integralmente, pois faleceu em 2001, época que seu vice Geraldo Alckmin assumiu o governo, sendo posteriormente eleito para o mandato de 2003 a 2006, não o cumpriu integralmente, em virtude de sua renúncia para concorrer à presidência da República.

Em março de 2006, assume o cargo o vice-governador Cláudio Lembo ficando à frente do governo até 1º de janeiro de 2007.

No período de 2007 a 2010 é eleito José Serra, que governa até abril de 2010, época que assume o cargo o vice-governador Alberto Goldman até janeiro de 2011, em decorrência da renúncia do governador José Serra para concorrer à presidência da República. Nesse mesmo ano, assume o governo Geraldo Alckmin eleito para o mandato de 2011 a 2014.

Quanto aos Secretários de Educação temos no governo Mário Covas: a secretária Tereza Roserlei Neubauer da Silva, seguindo para o secretário Gabriel Chalita, no governo Alckmin; a secretária Maria Lúcia Vasconcelos, no governo Lembo; Maria Helena Guimarães de Castro, que não cumpriu todo mandato, foi substituída por Paulo Renato, no governo Serra, e novamente no governo Alckmin teve como secretários: Paulo Renato de Souza, substituído por Herman Jacobus Cornelis Voorwald, atual secretário em 2013.

Considerando o longo período da gestão Covas, suas ações foram significativas para delinear a política educacional atual, razão pela qual destacaremos as principais, porém, destinando um espaço maior, sob o comando da Secretária da Educação Rose Neubauer, no período de 1995 a abril 2002, e avançando sucessivamente para os demais secretários.

Conforme a Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos – CGRH, Neubauer partiu do objetivo de atingir a melhoria da educação oferecida pela escola pública, para isso reestruturou o sistema educacional paulista, tendo como diretriz a promoção da descentralização de recursos financeiros, de competências e poder, bem como, a racionalização da máquina administrativa e a informatização dos procedimentos, criando a Rede Pública Paulista que possibilitou informatizar a matrícula dos alunos, em conjunto com os municípios.

Em 1995, iniciou o processo de municipalização no Estado com o Programa de Parceria Educacional Estado-Município com o propósito de:

resgatar a competência, a responsabilidade dos municípios paulistas no atendimento ao ensino fundamental, permitir às comunidades a participação na vida escolar de seus filhos e na definição das prioridades educacionais de suas regiões e, com isso, elevar a qualidade dos serviços prestados pela rede pública de ensino. (SEE-SP, p. 8).

Para elevar o nível de formação e competência de professores, gestores e a aplicação da legislação, o governo destacou à garantia de oportunidades iguais para todas as crianças e jovens, a necessidade de atingir as diretrizes curriculares nacionais e estaduais, e à modernização da educação oferecida pelas escolas da rede.

Além de instituir programas de recuperação de estudos de diversas modalidades com atendimento aos alunos, inclusive nas férias, e o Programa de Classes de Aceleração, premiado pela UNESCO, que atendeu alunos que apresentavam defasagem idade/série.

A partir desse governo, o ano letivo ganhou 200 horas, com a duração do período escolar estabelecida em cinco horas de aula por dia, em vez de quatro.

Nesse contexto, foi criado, a partir de 1996, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, com o objetivo de avaliar e medir os efeitos dessas transformações sobre o aprendizado dos alunos e comparar, anualmente, o avanço dos conhecimentos e das competências adquiridas pelos alunos.

Para dar continuidade a política já praticada, em 1998, foi implantado o regime de Progressão Continuada⁸, caracterizando-se como uma das principais marcas desse governo. Ela visou corrigir e dividir a responsabilidade pelo insucesso do aluno, evitando que os alunos fossem excluídos de qualquer chance de avanço escolar por dificuldades que não são apenas suas, possibilitando maior permanência na escola, condição fundamental para a aprendizagem.

Nessa época, o ensino fundamental foi organizado em dois ciclos: Ciclo I – correspondente ao ensino da 1ª à 4ª séries e Ciclo II – correspondente ao ensino da 5ª à 8ª séries.

Em outras palavras:

O que se pretende com o regime de ciclos é respeitar o ritmo de aprendizagem de cada estudante, de modo que toda a aprendizagem e conhecimento, construídos ao longo de um ano escolar, deixem de ser menosprezados. (NEUBAUER, 2001).

Na prática, o regime de ciclos adotado pela progressão continuada na Rede Estadual de São Paulo tinha como meta regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, a fim de assegurar a todos o cumprimento dos anos de estudo previstos para o ensino obrigatório, sem as interrupções e

⁸ Indicação do Conselho Estadual de Educação – CEE nº 8/1997.

retenções que inviabilizam a aprendizagem efetiva e uma educação de qualidade. (BARRETO, 2003).

Com essa medida, o governo atingiu 4.436.407 alunos do ensino fundamental, restringindo a possibilidade de reprovação dos mesmos ao término de cada ciclo e à frequência inferior a 75%, em qualquer ano dos dois ciclos.

Seguindo as diretrizes educacionais da gestão 1995-1998, divulgadas no Comunicado da SEE de 22/03/95, a implantação da progressão continuada, assim como a instituição do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e a proclamada autonomia da escola, respondem à política proposta de alteração nos padrões de gestão educacional.

A progressão continuada, bem como as classes de aceleração e a recuperação de férias foram destacadas pela SEE-SP como ações necessárias para racionalizar o fluxo escolar, visando:

reverter o quadro de repetência e evasão”, de forma a permitir que “a quantidade de recursos perdidos ano a ano com o enorme contingente de alunos reprovados” constitua-se em “auxílio poderoso na reversão do quadro de pobreza de estímulos materiais em nossas escolas, bem como dos baixos salários dos profissionais do ensino. (São Paulo, 1995, p. 303).⁹

A política do governo Covas teve continuidade com Geraldo Alckmin que, salientou sua pretensão de aperfeiçoar as ações do seu antecessor, e melhorar significativamente a qualidade dos serviços que presta à população.

Destacando que a marca de seu governo é o de Prestador de Serviços de Qualidade, descreve os princípios que regem suas ações educacionais em busca dessa qualidade. Para materializar tal qualidade delineou ações focadas em princípios de um governo: Educador, Solidário e Empreendedor.

O Governo Educador acredita que toda e qualquer ação deve ter um caráter formativo e transformador, portanto, todo ato deve ser intencionalmente educativo. Cada um, em seu âmbito de responsabilidades, deverá envolver-se com o processo de construção desse compromisso formativo e transformador, pois é o único modo de criar uma escola eficaz, focada nos resultados efetivos do trabalho institucional e sintonizada com o caráter educador desse Governo.

⁹ In: Comunicado SE de 22/03/95. São Paulo. (Este documento é uma republicação do Programa de Educação para o Estado de São Paulo – Documento Preliminar. PSDB-SP, setembro/1994).

Para atingir a eficácia desejada, o governo aprimora e amplia o uso de indicadores objetivos como forma de avaliar resultados e realimentar suas estratégias de ação. Essas estratégias de ação do Governo Educador entendem que:

A educação não se faz apenas pela apreensão de conteúdos, mas, também pelos conceitos e valores expressos implicitamente no modo como é realizada; não está, portanto, restrita apenas às salas de aula, mas se estende aos outros espaços escolares, à comunidade, às diretorias regionais, à FEBEM¹⁰ e demais instâncias da SEE, bem como, a outras secretarias.¹¹ (SEE-SP, p. 3).

O governo Solidário destaca uma educação inclusiva, expressa por políticas públicas que vêm garantindo a todos os segmentos da população amplo acesso à escola.

A proposta de escola inclusiva se baseia em interação permanente, autonomia e responsabilidade. A interação estabelecida entre os educandos, seus familiares e outros integrantes da comunidade são garantias para desenvolver e partilhar as atividades escolares, bem como, as responsabilidades, criando um ambiente de colaboração e de convívio solidário. Dessa forma, a escola inclusiva atende tanto às necessidades dos educandos quanto às expectativas da comunidade. Definindo melhor a escola inclusiva é, enfim:

A escola que se empenha em praticar um currículo que tem ligação com a vida, em acolher as crianças e os jovens, oferecendo-lhes condições para o desenvolvimento da autoestima, da autoconfiança e de um bom autoconceito, elementos indispensáveis para que construam suas identidades, situem-se na realidade, e sobretudo, elaborem e realizem com determinação seus projetos de vida. (SEE-SP, p. 5) [L1]

A escola inclusiva aliada à progressão continuada tem o propósito de não atribuir a responsabilidade pelo insucesso escolar, somente ao aluno, pois considera que essa é uma inversão de valores, historicamente marcada, e que acarreta a evasão escolar.

Outra característica do governo Alckmin é o empreendedorismo que deve estar presente tanto na intencionalidade educativa como no modo de ser e agir dos educadores.

O governo empreendedor prioriza processos de gestão moderna e equipada com os mais novos artefatos tecnológicos presentes na sala de aula, na administração escolar, na gestão educacional e na educação continuada dos educadores com o foco voltado à escola média.

Segundo ele, os avanços científicos e tecnológicos, bem como a globalização econômica exigem uma atualização contínua dos jovens e conseqüentemente uma escola

¹⁰ Alterada pela Lei 12.469/06 para: Fundação Centro de Atendimento Sócio-Educativo ao Adolescente – Fundação Casa- SP, no governo Cláudio Lembo.

¹¹ Refere-se a uma articulação permanente entre as secretarias de Estado para que realizem um trabalho conjunto.

média que os auxiliem em sua inserção no mercado de trabalho. Essa escola deve possibilitar aos alunos aquisição de habilidades e competências que os capacitem para a ação, tais como: desenvolvimento do pensamento sistêmico, da criatividade, da capacidade de encontrar dados e transformá-los em informações e meios para tomar decisões, enfrentar problemas e fazer proposições.

Posto as ações educacionais de um governo Educador, Solidário e Empreendedor, a SEE prestará um serviço de qualidade à população, garantindo equidade no acesso ao conhecimento, eficiência na atuação de seus profissionais, bem como, transparência e visibilidade na aplicação dos recursos públicos à medida que, convoca a comunidade a participar da gestão pedagógica, administrativa e financeira de suas instituições.

O governo Alckmin aposta ainda que construir uma relação entre professor e aluno pautada no respeito, na confiança e no afeto são meios facilitadores para o desenvolvimento do aluno.

Segundo Chalita (2002), Secretário da Educação: “Nas salas de aula, educandos devem nutrir por seus professores um sentimento de admiração que inspire respeito e não deve haver lugar para o autoritarismo e para o medo.”

Ressaltando a necessidade de um olhar menos técnico para educar, encontramos a afirmação que:

O desempenho, o sucesso e a ampliação do potencial dos aprendizes dependem de nossa sensibilidade para vê-los como seres humanos e não apenas como números registrados nas listas de chamada. Por meio dessa prática, nós educadores, poderemos ter a chance de ir além e de também aprender com nossos educandos. Educar é, sobretudo, nunca deixar de aprender e de acreditar. (CHALITA, 2003).¹²

É nesse contexto, que descreveremos a seguir, em ordem cronológica, as principais ações da SEE- SP sob o comando do secretário: Gabriel Chalita.

Em 2001, iniciou o Projeto Especial de Formação Universitária de Primeira a Quarta Série do Ensino Fundamental – PEC-FORPROF – Formação Universitária, para atender a LDB que exigia formação superior dos professores que ministravam aulas para alunos de 1ª a 4ª série. Nesse mesmo ano, instituiu o Bônus por Mérito,¹³ um sistema de premiação, que bonifica a escola e os profissionais da educação de acordo com os resultados alcançados em avaliações instituídas e pelo absenteísmo dos educadores.

¹² O poder de fogo da educação. In: **Revista FAPESP**, edição 85, março de 2003.

¹³ Instituído pelo Decreto nº 46.167/01.

Em 2003, criou a Rede do Saber e o programa de Formação Continuada – Teia do Saber (PALMA FILHO, 2010, p. 164), com objetivo de capacitar os professores para a utilização de novas tecnologias, aliando fundamentação teórica e a vivência dos mesmos.

Dessa forma, todos os projetos e programas da CENP foram abrangidos pela Rede do Saber.

Ainda em 2003, instituiu o Projeto Bolsa Mestrado e Doutorado¹⁴ para propiciar aos profissionais da educação a realização de pós-graduação *stricto sensu* e uma ajuda financeira de 720 reais por até 30 meses, ou designação sem prejuízo de vencimentos e vantagens do cargo por até 30 meses com liberação de até 16 horas semanais.

Em 2004, implementou o Programa Escola da Família¹⁵ com o objetivo de desenvolver uma cultura de paz e reduzir a vulnerabilidade, permitindo o funcionamento das escolas públicas estaduais aos finais de semana para atrair a comunidade para práticas de cidadania por meio de ações socioeducativas, visando o fortalecimento da autoestima e da identidade cultural das comunidades.

Em 2005, institui o Projeto Escola de Tempo Integral,¹⁶ com o objetivo de prolongar a permanência dos alunos na escola, ampliar as possibilidades de aprendizagem, o enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas transversais, e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural.

Em 2006, houve uma revisão da Progressão Continuada,¹⁷ apontada como necessária devido ao baixo rendimento dos alunos em matemática e leitura evidenciado pelo sistema SARESP.

Para melhorar o desempenho dos alunos, estabeleceu-se que a Progressão Continuada adotaria ciclos mais curtos que permitiriam que os alunos fossem avaliados em tempos mais curtos, permitindo intervenções mais rápidas, e assim garantindo a homogeneidade na rede. Em suma, independente das ações provenientes de diferentes concepções e políticas partidárias, a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo reitera seu empenho em atender todas as crianças e jovens, independente de suas condições sociais, físicas, de saúde ou suas possibilidades relacionais, por meio de uma educação inclusiva. Para tanto, conta com uma rede de escolas de educação básica que oferece diferentes níveis, cursos e modalidades de ensino organizado de diversas formas.

¹⁴ Instituído pelo Decreto nº 48.298/03.

¹⁵ Instituído pelo Decreto nº 48.781/04.

¹⁶ Criado pela Resolução SE nº 89/05.

¹⁷ Criada pela Resolução SE nº 79/06.

São eles: Ensino Fundamental; Ensino Médio; Educação de Jovens e Adultos; Educação para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais; Programa Especial de Formação Inicial em Serviço, na modalidade de nível médio, que substituiu o Curso Normal; Educação Indígena, e Educação Profissional de nível técnico.

A explicitação da organização atual de cada uma é importante para nos ajudar a compreender um pouco mais sobre a política educacional, aqui referenciada.

O Ensino Fundamental de nove anos marcou o início da reorganização do ensino em três ciclos, de acordo com o documento “Por uma Educação de Qualidade”, a organização seria: ciclo I correspondente ao 1º, 2º e 3º anos, ciclo II correspondente ao 4º e 5º anos, e o ciclo III correspondente ao 6º, 7º, 8º e 9º anos, em regime de progressão continuada; o Ensino Médio está estruturado em três anos em regime de progressão parcial, o que permite ao aluno, que não obteve êxito em até três componentes curriculares, matricular-se na série subsequente, cursando concomitantemente esses componentes; a Educação de Jovens e Adultos¹⁸ em nível de ensino fundamental e médio é oferecida por meio de curso presencial ou de presença flexível e atendimento individualizado, implementados pelos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEJAs, passaram a adotar obrigatoriamente materiais didáticos de apoio, organizados e selecionados pela Secretaria da Educação; a Educação para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais é desenvolvida segundo os princípios da educação inclusiva, com apoio específico e em classes especiais, quando for o caso; o já mencionado Programa Especial de Formação Inicial em Serviço na Modalidade Normal de Nível Médio,¹⁹ com objetivo de habilitar e capacitar os professores em exercício, anteriormente formado pelo Curso Normal, passou a ser ministrado e certificado em conjunto pelas Secretarias ou Diretorias Municipais de Educação e pelo Instituto de Estudos Sociais e Desenvolvimento Educacional do Brasil; a Educação Indígena está formulada de acordo com as tradições e costumes indígenas, e é oferecida em escolas localizadas nas aldeias visando reafirmar a identidade étnica do aluno e suas memórias históricas, valorizar sua língua e cultura e, ao mesmo tempo, possibilitar o acesso às informações e conhecimentos prestigiados pela sociedade; o Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio oferecido em parceria com o Centro Paula Souza e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, que visa a oferecer aos alunos da Rede Estadual a opção de

¹⁸ De acordo com a Resolução nº SE 3/2010.

¹⁹ Aprovado pela Resolução nº 38/2002 e prorrogado pela Resolução nº 38/2006 até 21 de junho.

frequentarem a modalidade Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio,²⁰

Há também uma concentração de esforços para dar atendimento escolar adequado aos adolescentes privados de liberdade que se encontram nas unidades da Fundação Centro de Atendimento Sócio-Educativo ao Adolescente – Fundação Casa- SP, e aprimorar as condições que assegurem a esses adolescentes e jovens efetivas oportunidades de prosseguirem em seu itinerário escolar, compatibilizando as diversidades dessas condições às especificidades, e a natureza das demandas didático-pedagógicas que caracterizam essa clientela escolar. A partir de 2011, o trabalho desenvolvido na Fundação Casa segue em conformidade com as diretrizes do Projeto “Revitalizando a Trajetória Escolar”, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Médio.

Enfim, há um amplo entendimento do Governo Alckmin que seus propósitos são uma manifestação inequívoca de uma política voltada para a inclusão social, melhoria do ensino que exige atualização permanente de conceitos e práticas didáticas, pedagógicas, gestão educacional e modernos recursos materiais. Portanto, para a SEE a formação continuada é seu principal foco de atuação e investimento e subsidia um trabalho eficaz.

Em outras palavras melhoria do ensino implica que:

Os conhecimentos, valores e competências que qualificam os educadores para desenvolver um trabalho voltado para a aprendizagem eficaz são adquiridos não apenas durante a formação inicial. Eles se constroem permanentemente na prática e na reflexão sobre essa prática, condição para o desenvolvimento de profissionais autônomos, colaborativos, capazes de agir e decidir, em conjunto, sobre os procedimentos que vão assegurar a cada aluno o direito de aprender. (SEE-SP, p. 11).

Para viabilização de um trabalho de qualidade, a SEE posiciona-se como uma organização de aprendizagem, que se caracteriza pela disposição orgânica permanente de avaliação crítica e transformação criativa de suas práticas e conceitos, buscando alinhar as ações de seus diversos agentes a partir do desenvolvimento de formas de pensamento sistêmico e da construção de diferentes concepções e de objetivos comuns. Além de se colocar como capaz de alterar rumos, ressignificar práticas e concepções para atender as necessidades da população, pois entende que a aprendizagem é a um só tempo, meio e fim de sua ação.

²⁰ Instituído pelo Decreto 57.121 de 11/07/2011 e pela Resolução SE 9 de 20/01/2012.

Dessa forma, a SEE foca suas ações na aprendizagem e no aprimoramento dos resultados. Para tanto, desenvolve e implementa ações de modo coletivo, preferencialmente em situações de formação em serviço, no enfrentamento das reais condições de operação.

Não há um tempo ou local específico para aprender, uma vez que, aprender é uma constante em todos os planejamentos e ações, afinal uma organização de aprendizagem se desenvolve nessas ações.

Nessa perspectiva, a aprendizagem é realizada em toda a organização e a todo instante, e a construção do conhecimento pode ser baseada em teorias e outras experiências relevantes não diretamente relacionadas a essa operação de aprendizagem, o que implica na necessidade de se assegurar ações formais de ensino e de aprendizagem, além de reforçar a necessidade de sistematizar, consolidar, formalizar e socializar essas aprendizagens para que haja vantagens sistêmicas.

Estabelece-se o programa de formação continuada para os profissionais da Rede, por meio da Teia do Saber que contempla: Inclusão Digital do Professor, Formação Universitária, Construindo Sempre, Magistério Indígena, Gestão da Administração Escolar e Formação Universitária – Municípios.

O Programa de formação continuada definirá prioridades e sistemáticas de capacitação, coordenado pela SEE, e se encarrega também da produção e distribuição de materiais didáticos e de divulgação pedagógica que sejam fundamentais para o sucesso dos processos de aprendizagem ou que contribuam para explicitar aos educadores aspectos que são vitais ao seu trabalho, como é o caso, por exemplo, de o que ensinar, para que ensinar, como ensinar e como avaliar, subsidiada por um trabalho de fundamentação teórica com as vivências efetivas da rede, preferencialmente com momentos de implementação e desenvolvimento de atividades no local de trabalho.

Essa formação tem o objetivo de possibilitar aos profissionais da educação o aperfeiçoamento permanente que resulte no aprimoramento das práticas escolares, para garantir não apenas a contínua melhoria da qualidade da educação, mas também da aprendizagem, a fim de que essa promova a inserção social participativa e democrática.

O governo Alckmin pratica uma política descentralizadora da SEE que segundo o secretário da educação, Gabriel Chalita:

Enfatiza e respeita a cultura local e valoriza a autonomia da escola, ou seja, valoriza a possibilidade de que ela tenha uma compreensão genuína a sua missão educativa, manifestada na elaboração e execução coletiva de seu projeto pedagógico, e se responsabilize eticamente pelos resultados que apresentar. (...) A diversidade das iniciativas, portanto, é fundamental para

que se possa atender, no tempo adequado, às necessidades mais singulares, mas não pode implicar fragmentação. (SEE-SP, p. 14)

A partir de 2003, as diversas instâncias Centrais responsáveis pelos programas de capacitação, sob a coordenação geral da CENP, devem atuar de modo mais integrado, assegurando *a unidade na diversidade em toda a rede*, em outras palavras, deve haver sintonia das iniciativas, sejam elas centralizadas ou não, com a política educacional da SEE.

Enfim, reafirmando as ações do Programa Teia do Saber, no governo Alckmin, elas devem ser organizadas e realizadas a partir de iniciativas das instâncias centrais ou regionais, como Diretorias de Ensino – DE, buscando atender às necessidades de aperfeiçoamento, atualização, graduação e pós-graduação de profissionais que atuam em quaisquer instâncias.

Passando ao governo de José Serra, descreveremos as principais ações educacionais sob o comando da secretária da educação Maria Helena Guimarães Castro, adiantando que foi nesse governo que foi implementado a Proposta Curricular de São Paulo, objeto de análise desse trabalho.

No primeiro ano de governo, 2007, várias ações políticas ganharam visibilidade na educação, como: a continuidade da Revisão da Progressão Continuada²¹ que configurou a implementação dos dois ciclos no segmento de 1ª a 4ª série, e modificou, nesse ano, a atribuição de aulas com o objetivo de sanar os problemas de aprendizagens detectados. Os professores de 2ª série ficaram com seus alunos²² de 1ª série, e os da 4ª série ficaram com os da 3ª série, para poder acompanhá-los, intervindo, quando necessário, de maneira mais eficaz no processo de aprendizagem.

Nesse ano, ocorre também a implementação na rede do Programa Ler e Escrever com o objetivo de alfabetizar plenamente os alunos de 8 anos, até 2010.

No segundo ano, 2008, a Secretaria da Educação por meio de Comunicado determina as Expectativas de Aprendizagem que estabelece as diretrizes curriculares para cada série do Ciclo I do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), até aqui as ações estavam voltadas para os alunos do Ciclo I. Entretanto, já começa a surgir programas direcionados aos professores e outros segmentos educacionais, como por exemplo: o Programa de Inclusão Digital do Professor,²³ com o objetivo de desenvolver competências básicas de informática e ampliar as possibilidades de utilização dos meios de informação e comunicação voltados para o aprimoramento da prática docente. Visando dar continuidade à formação e desenvolver uma

²¹ Resolução SE nº 36/07.

²² Resolução SE nº 86/07, Decreto nº 54.553/09 e Resolução SE nº 66/09.

²³ Decreto nº 53.559 de 15 de outubro de 2008 e Decreto nº 56.234 de 24 de setembro de 2010.

cultura que saiba tirar proveito das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para aperfeiçoamento dos processos de ensino-aprendizagem e de gestão educacional. E o Programa ACESSA ESCOLA²⁴, que visou proporcionar a apropriação das tecnologias da informação e comunicação a partir das salas de informática das escolas para a inclusão digital, permitindo a utilização das mesmas aos finais de semana pelo Programa Escola da Família.

Também verificamos ações que restringem o acesso ao programa já estabelecido no governo anterior, como é o caso do Projeto Bolsa Mestrado e Doutorado, de acordo com o Decreto nº 53.277/08 estabelece nova regulamentação e cria diversas restrições para a concessão da bolsa e aos projetos de pesquisa dos candidatos.

Como uma ação mais abrangente para toda rede, a Secretaria estabelece o Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo – IDESP, para avaliar a qualidade das escolas estaduais no Ensino Fundamental e Médio. Fixa metas para a qualidade de ensino de cada escola, subsidia ações para a melhoria da qualidade e equidade do sistema.

Para a avaliação da qualidade considera dois critérios: os resultados da escola no SARESP, e o fluxo escolar, ou seja, as taxas de aprovação, repetência e evasão. O IDESP ainda fixa metas anuais de evolução para cada segmento da Educação Básica para cada escola. Essas metas significam comparações no tempo referido a cada escola e não entre escolas.

E finalmente, a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e Médio²⁵, para toda a rede.

A Proposta Curricular estabelece referenciais comuns para garantir o padrão de qualidade previsto na LDB, implementada por meio de materiais elaborados e distribuídos pela Secretaria de Educação, é um referencial obrigatório para elaboração da Proposta Pedagógica das escolas.

No terceiro ano, 2009, implementa o curso de Formação Específico para Professores Ingressantes²⁶, que estabelece novos critérios para adentrar na carreira por meio de concurso público.

O concurso público para provimento de cargos no magistério será composto em três etapas: provas, títulos e curso específico de 20 horas semanais. Durante o curso, o candidato recebe 75% da remuneração inicial, a habilitação do candidato à vaga depende da conclusão e aprovação no curso. Dessa forma, surge a Escola de Formação e Aperfeiçoamento do Estado

²⁴ Resolução SE nº 037/08 e Resolução SE nº 30/11.

²⁵ Resolução SE nº 76/08.

²⁶ Instituído pela Lei Complementar nº 1.094/09 e Decreto nº 5.497/09, Decreto nº 55.717/10 e Decreto nº 55.650/10.

de São Paulo que posteriormente passou a ser Escola Paulo Renato Costa Souza, e passou a incorporar o patrimônio e o acervo da Rede do Saber, responsabilizando-se pela formação e aperfeiçoamento de professores e funcionários, oferecendo cursos à distância e presencial.

No último ano de governo, 2010, cria-se a Rede São Paulo de Formação Docente – REDEFOR²⁷, estabelecendo convênios com a Universidade de São Paulo – USP, Universidade Estadual Paulista – Unesp e Universidade de Campinas – Unicamp com o objetivo de oferecer cursos de especialização, pós-graduação – *lato sensu* aos professores da rede, de forma semipresencial com objetivo de formar 30 mil profissionais, até 2012.

De maneira abrangente nos governos aqui mencionados a SEE ressalta a importância dos processos tecnológicos, segundo ela “a tecnologia é sempre a capacidade de aplicar conhecimento. Computadores não são tecnologias, mas sim, objetos de tecnologia. A tecnologia é o saber-fazer computadores ou, então, o saber-fazer com os computadores”.

Para elucidar essa premissa, basta reconhecer que a compra de equipamentos não é suficiente para resolver os problemas, o que resolve são as transformações dos processos e as mudanças epistemológicas subjacentes a essas transformações. E, nesse sentido, estamos fazendo referência às pessoas mais do que às máquinas.

A política educacional do Estado de São Paulo está voltada ao desenvolvimento e implementação de ações que visam à disseminação da aprendizagem na organização, nas ações de formação continuada, e no acompanhamento e avaliação das ações formativas.

Para tanto, deve ser repensado à participação dos profissionais nas ações de capacitação, uma vez que, o número de professores nos cursos quase sempre se reduz a um ou dois participantes por escola.

Uma escola que pretende ser inclusiva deve, ela também, oferecer oportunidades iguais a todos os seus atores, mantendo um firme compromisso de coerência com os eixos éticos que a norteiam.

Baseados em indicadores educacionais, a Secretaria vai intensificar seus esforços para que as escolas centrem suas ações visando ao domínio ativo do discurso que inclui a compreensão leitora e a produção de textos.

Além disso, outras necessidades e expectativas dos alunos não podem deixar de serem atendidas, razão pela qual, a Secretaria deve dar continuidade às ações que têm por finalidade o enfrentamento das questões relacionadas à violência, à sexualidade, bem como ampliar as ações culturais e as que visam ao estreitamento da relação escola e comunidade. Esse

²⁷ Instituído pelo Decreto nº 55.650/10.

conjunto de iniciativas são fundamentais ao desenvolvimento de valores e atitudes que permitam consolidar a formação cidadã.

De um modo geral, todos os programas de educação instituídos nas duas últimas décadas pelo Estado, visando à melhoria do sistema público de educação, tiveram como tripé ações voltadas para a melhoria das estruturas físicas, materiais, financeiras e tecnológicas das escolas; a formação continuada e em serviço dos profissionais da educação; o acompanhamento e avaliação permanentes do processo de aprendizagem dos alunos, de modo a subsidiar a gestão macro e micro do sistema de ensino.

Os programas de acompanhamento e avaliação, instituídos tanto em nível Estadual – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo- SARESP, quanto Federal - Sistema de Avaliação do Ensino Básico - SAEB e o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, fazem parte dos esforços do Estado para conduzir uma política pública que visa construir saberes que gerem competências e práticas capazes de: interrogar e levantar questões sobre a realidade; levantar possibilidades de ações; implementar as ações identificadas como pertinentes e necessárias; avaliar as ações implementadas e utilizar os dados dessa avaliação para reiniciar processos de transformação da realidade.

Os três grandes sistemas de avaliação aqui referidos, além de buscar medir o grau de inclusão e de exclusão dos alunos ao longo do processo de escolarização básica, estão hoje particularmente atentos aos dados e às informações que apontam para o desempenho dos alunos em relação ao desenvolvimento das competências e habilidades cognitivas, necessárias à inserção e à participação deles na vida social, cultural e econômica.

Ainda segundo a Secretaria, todos os cursos oferecidos pela Escola de Formação objetivam impactar positivamente a formação dos servidores em serviço e conseqüentemente, melhorar o resultado da aprendizagem dos alunos da Rede Pública Estadual.

Atualmente, são oferecidos cursos em nível de Pós-Graduação *lato sensu*, de formação continuada e de atualização profissional, todos devidamente certificados e oferecidos de forma presencial e/ou à distância aos professores, aos gestores, ao quadro de funcionários da Secretaria, e aos alunos, além de oferecer Programas que visam à inserção tecnológica, intermediando a compra de computadores para viabilizar os cursos à distância.

Os cursos oferecidos em nível de pós-graduação *lato sensu* são: de Especialização nas Disciplinas do Currículo, de Gestão, de Educação Inclusiva - Educação Especial, de Gestão para o Sucesso Escolar – Diretores; outras modalidades com aspectos que englobam, respectivamente, formação continuada, atualização profissional, reforço e apoio curricular para alunos, e ingresso no magistério, como: Programa M@tmídias – Objetos de

Aprendizagem para o Ensino de Matemática, Gestão para o Sucesso Escolar – Supervisores, Programa Construindo Sempre – Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT), Tão perto Tão Longe II – Entrelaces com o Currículo de Arte, Programa Currículo e Prática Docente, Libras, A Gestão da Secretaria de Escola, Internet Segura, Mediação Escolar e comunitária, Agente de Organização Escolar, PDG Educação: Secretários de Escola, no contexto do Programa de Desenvolvimento Gerencial, Gestão Escolar e a Política Educacional, Programa de Liderança de Gestores, Programa Construindo Sempre – Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT). Há ainda cursos destinados a alunos: T + Matemática, e Apoio à continuidade de estudos, e o Curso de Formação Específica – Concurso Público Professor de Educação Básica II, já explicitado. Além de promover os programas: Computador do Professor, e o Programa Educador em Rede.

Capítulo II

2.0 -Letramento, alfabetização e leitura

Na década de 80, discute-se no Brasil, na França, em Portugal, nos Estados Unidos e na Inglaterra, o termo letramento para nomear fenômenos distintos da alfabetização, tornando-se foco de atenção e discussão nas áreas de educação e da linguagem.

Os vários programas de avaliação dos níveis de competências de leitura e escrita da população vêm fortalecendo cada vez mais o termo letramento. (Soares, 2004).

Segundo Soares (2003) o movimento de busca pelo letramento, nesses países, se deu pelo despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita. Sendo que, no Brasil, sua origem está vinculada à aprendizagem inicial da escrita, e desenvolveu-se basicamente a partir de um questionamento inicial de escrita, e do questionamento do conceito de alfabetização. Enquanto que nos demais países mencionados, a discussão gira em torno, especificamente, dos problemas de letramento.

Segundo Belluzzo (2001) a palavra letramento surge no Brasil na década de 80, ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas, provavelmente como uma tradução para o português da palavra *literacy*, já dicionarizada desde o final do século XIX nos Estados Unidos e na Inglaterra. E de acordo com a *Association for college and Research Libraries* (Belluzzo, 2001, p. 3) *Information Literacy* pode ser definida como: “a habilidade para reconhecer quando existe a necessidade de se buscar a informação, estiver em condições de identificá-la, localizá-la efetivamente para um objetivo específico e pré-determinado.”

O letramento amplia o conceito de ler e escrever, antes restrito ao código, e resultante da aprendizagem do sistema de escrita, passando a nomear e reconhecer práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e escrever resultantes de aprendizagem desse sistema. Dessa ampliação, desenvolve-se a noção de competência e habilidade presente no contexto educacional revelados em avaliações externas à escola.

No Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, e frequentemente se confundem, o que vem demandando discussões e pesquisa a respeito.

Avaliações realizadas pelo sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), além do

Censo Demográfico Brasileiro que têm revelado altos índices de desempenho precário ou nulo em provas de leitura, denunciando grandes números de alunos não alfabetizados ou semi-alfabetizados, dados que são incompatíveis com quatro, seis, oito, dez anos de escolarização. (SOARES, 2004)

Para se ter uma dimensão do problema, de acordo com os resultados do PISA e SAEB, respectivamente (Batista, 2004) relata que “a proficiência em leitura de estudantes de 15 anos é significativamente inferior à de todos os outros países participantes da *avaliação*”.

Os dados do SAEB (2001) ilustram a competência e habilidade de leitura dos alunos submetidos ao exame, segundo eles cerca de 37% dos alunos estão no estágio crítico de construção de suas competências de leitura, o que significa que têm dificuldades graves para ler, e 22% estão abaixo desse nível, no estágio muito crítico, o que significa que não sabem ler.

Entendendo de acordo com SAEB (MEC/INEP, 2003), que as crianças no estágio crítico se caracterizam pelo fato de não serem “leitores competentes”, por lerem “de forma truncada, apenas frases simples.” (p.8).

As crianças no estágio muito crítico, por sua vez, são aquelas que “não desenvolveram habilidades de leitura”. Não foram alfabetizadas adequadamente. Não conseguem responder aos itens da prova. (op. cit. 8).

A ineficácia demonstrada pelos alunos na habilidade de leitura, nessa avaliação, reforça a necessidade de estabelecer ainda mais discussões acerca dessa habilidade, colocando em xeque conceitos e práticas escolares relacionadas diretamente à leitura, escrita, e alfabetização, despertando a necessidade de alfabetizar letrando nos dizeres de Soares.

Para atender as atuais expectativas e necessidades de aprendizagem, o conceito de alfabetização vem mudando. Até 1940, o Censo Demográfico Brasileiro considerava alfabetizado aquele indivíduo que declarasse saber ler e escrever, ou seja, aquele que tinha a capacidade de escrever o próprio nome.

Esse conceito de alfabetização utilizado pelo Censo está arraigado a uma concepção de ler e escrever como a capacidade de decodificar e codificar sinais gráficos. (SOARES, 2003),

Atualmente, esse “modelo” de alfabetização baseado em codificação e decodificação de sinais gráficos não é condizente com as necessidades dos alunos, portanto, não é mais parâmetro para pesquisa no Censo. Uma vez que o jovem busca agir e reagir no mundo, pois percebe que o mundo não é. “O mundo está sendo”. (FREIRE, 1997). O que nos leva a avançar para um conceito de alfabetização recente utilizado na pesquisa.

Atualmente, o Censo segue recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, que considera alfabetizada a pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece.

Entretanto, para que esse dado reflita a realidade é pesquisado se dentre os alfabetizados, o processo de alfabetização foi consolidado, ou seja, se há comprovação de quatro anos de escolarização, e nesse universo é levantado o número de analfabetos funcionais.

Ainda segundo a UNESCO em 2002, o Brasil tinha 32,1 milhões, ou 26% da população de 15 anos ou mais de idade era analfabetos funcionais, o que corresponde a dizer que possui menos de quatro anos de estudo e mesmo que saiba ler e escrever frases simples, não possui habilidades necessárias para satisfazer as demandas do seu cotidiano e se desenvolver pessoal e profissionalmente.

Esse conceito de alfabetização mais amplo está relacionado com as teorias de leitura da década de 80, que postula que ler não é apenas ter a capacidade de decodificar sinais gráficos, baseados em conhecimentos adquiridos anteriormente, de forma isolada, assim como escrever não é uma simples representação da fala. Tal postura constitui, hoje, um grande desafio para a escola, pois ela tem que abandonar a representação de ensino como prática de transmissão de conhecimentos e conteúdos passivamente, prática segundo Freire (1997), denominada “educação bancária”, para assumir uma postura de construir competências, para lidar com as diversas práticas sociais.

Percebe-se a leitura como uma prática social que remete a outros textos e outras leituras, inclusive a de mundo, como afirma Freire “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.” (Freire, 1997).

Ou ainda: a leitura é o resultado da interação entre o que o leitor já sabe e o que ele retira do texto, resultante de um processamento mental que se dá pela interação entre a informação visual, o que é visível, e a informação não visual, os sentidos atribuídos não visíveis, portanto, para realizar uma leitura eficiente, o leitor utiliza várias estratégias, do tipo: ortográfica, morfossintática, semântico-pragmática e discursiva. (FULGÊNCIO; LIBERATO, p. 14, 2000).

O leitor que consegue dosar a informação visual e não visual obtém resultado melhor que àquele leitor que precisa de muita informação visual. Isso acontece porque a velocidade dos olhos e a velocidade do cérebro são diferentes. “Os olhos captam a informação visual,

mas é o cérebro que “vê”, através de uma análise complexa e uma transformação de sinais.” (SMITH apud FULGÊNCIO; LIBERATI, p. 20, 2000).

Partindo para uma visão macro acerca da leitura que possa atender as necessidades iniciais desse trabalho, apontamos uma definição genérica de leitura segundo Britto (apud Castro, 2007, p. 72) que contempla diferentes vozes presentes nos discursos referentes à mesma. Assim, propõe a leitura como:

Ação intelectual, social e cultural, através da qual os sujeitos, em função de conhecimentos prévios, conscientes ou não, processam a informação codificada, negociando com as representações do mundo trazidas nesses textos e mobilizando as informações que constituem sua experiência de vida e aquelas fornecidas pelo autor. (p. 72).

Voltemos a algumas definições e considerações acerca do letramento, foco do nosso trabalho. Para Soares letramento é:

Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. (SOARES, 2004, p.39).

O letramento pode trazer consequências cognitivas e linguísticas, pois a pessoa pode desenvolver formas de pensamento mais elaborado, e o convívio com a língua escrita influenciará no uso da língua oral, nas estruturas linguísticas e no vocabulário. Dessa forma, o conceito de letramento é caracterizado pelas habilidades e conhecimentos de leitura e escrita, necessários para que o indivíduo se aproprie desses conhecimentos e engaje-se adequadamente nas atividades sociais nas quais lhes são exigidas.

Tornar-se letrado produz consequências sócio-culturais, já que o indivíduo passa a ter, gradualmente, uma nova condição social e cultural, um novo modo de viver na sociedade e de se inserir na cultura, o que não implica, necessariamente, em mudar o nível sócio-econômico. (op. cit, p. 37-39).

Para Kleiman (1995) não basta apenas estar em contato com os diferentes eventos de letramento. É preciso que estes eventos tenham um uso funcional no cotidiano. Esse uso funcional da leitura e da escrita são as práticas sociais de letramento que inserem culturalmente o indivíduo em uma sociedade letrada.

Analisando o conceito de letramento abordado por Soares (2004), Kleiman (1995), verificamos que há um ponto de convergência entre eles, no que se refere ao núcleo do conceito de letramento, relacionando-o as práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, o letramento adquire uma visão que vai além da alfabetização o que coaduna com Tfouni (2006) que ao definir o termo letramento, conceitua-o em confronto com alfabetização.

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades pra leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem, por meio do processo de escolarização, é instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Tem o objetivo de investigar não somente quem é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social. (TFOUNI, 2006, p. 9).

Não há como conceber dicotomia entre alfabetização individual de um lado e letramento social de outro, pois ambos são intrínsecos e um se constitui no outro.

A conceituação, acima, dada por Tfouni nos ajuda a elucidar características diferentes entre alfabetização e letramento, porém configuram práticas indissociáveis e necessárias no processo ensino-aprendizagem, especialmente de língua portuguesa.

Nas palavras de Marcuschi (2003):

Letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso, é um conjunto de práticas, ou seja, “letramentos” [...] Distribui-se em graus de domínios que vão de um patamar mínimo a um máximo. (p. 21).

Quanto à escolarização, Marcuschi define como “uma prática formal e institucional de ensino que visa a uma formação integral do indivíduo, sendo que a alfabetização é apenas uma das atribuições, atividades da escola”. (Op. cit. p. 22).

Street (apud Kleiman, 1995) contrapõe dois modelos de concepção de letramento: o autônomo e o ideológico, sendo este último o que mais sinaliza com nosso objetivo. Vejamos os dois:

O modelo autônomo é bem representativo da escola de viés tradicional, considera apenas uma forma de letramento a ser desenvolvido, e está relacionado ao progresso, a civilização e mobilidade social. A autonomia presente nesse modelo se refere ao fato de que a escrita seria um produto completo em si mesmo, portanto, não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado, dessa forma não admite reformulações características da oralidade, pois distingue oralidade e escrita como práticas dicotômicas, por isso, é considerado um modelo restritivo. (KLEIMAN, 1995).

Já modelo ideológico é apontado por Street (ibdem) como a concepção mais reveladora das reais possibilidades das práticas e eventos de letramento.

Admite pluralidade de práticas, e implica no reconhecimento de fatores que os condicionam por estar estritamente ligado às estruturas culturais e dominantes do meio onde ocorre, é dependente do jogo de forças nas relações sociais, e considera os contextos de uso.

No letramento ideológico, consideram-se as necessidades e práticas do uso da escrita dentro do contexto em que se desenvolvem, entendendo-se que a realidade de cada indivíduo determinará sua maior ou menor inclusão, ou exclusão das possibilidades de usufruto dos bens culturais atrelados à escrita.

Ainda segundo Street (1989,1993) todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura mas também das estruturas de poder de uma sociedade, em outras palavras:

Qualquer estudo etnográfico do letramento atestará, por implicação, sua significância para diferenciações que são feitas com base no poder, na autoridade, na classe social, a partir da interpretação desses conceitos pelo pesquisador. Assim, já que todos os enfoques sobre o letramento terão um viés desse tipo, faz mais sentido, do ponto de vista da pesquisa acadêmica, admitir e revelar, de início, o sistema ideológico utilizado, pois assim ele pode ser abertamente estudado, contestado e refinado. (1993:9).

Há o mito social em torno do letramento, da escrita e dos seus reflexos no processo ensino e aprendizagem do português como língua materna. Ancorado em pesquisadores que defendem que o letramento possibilita ao indivíduo o desenvolvimento psicossocial que favorece ascensão social do mesmo ou de um grupo social.

Segundo Vygotsky (apud Tfouni, 2006, p. 21), o letramento “favorece os processos mentais superiores, tais como: raciocínio abstrato, memória ativa, resolução de problemas etc”.

Compartilham desse pensamento Scribner e Cole (Apud Tfouni, 2006, p. 26) quando defendem que a “língua escrita promove conceitos abstratos, raciocínio analítico, novos modos de categorização, uma abordagem lógica à linguagem”.

De acordo com esse raciocínio os indivíduos ou grupos sociais desprovidos do uso ou da escrita estariam fadados ao atraso científico, tecnológico e a um atraso mental, inserido ainda, em uma cultura primitiva que pouco ou nada poderia ser aproveitado no mundo letrado.

Esse falseamento todo que se tem acerca do domínio ou uso da escrita por um grupo social, ou de seus reflexos na sociedade, é o que se entende como “o mito do letramento”, característico do modelo definido por Street, como autônomo.

Esse mito remete a tese da grande divisa que consiste na defesa de que a aquisição generalizada da escrita traz consequências que modificam de maneira radical as modalidades de comunicação da sociedade, possibilitando a existência de usos orais e usos letrados da língua de forma separada e isolada.

Segundo Street (1989) há um ressurgimento moderno da teoria da grande divisa, em autores como Greenfield (1972) e Hildyard & Olson (1978). Nesses autores, diz Street (id,

24), o etnocentrismo que anteriormente era mais explícito, fica mais ou menos disfarçado.

Assim segundo o autor:

Escritores preocupados em estabelecer uma “grande divisa” entre os processos de pensamento de diferentes grupos sociais têm descrito esses processos classicamente em termos tais como lógico/pré-lógico; primitivo/moderno e concreto/científico. Eu gostaria de alegar que a introdução de letrado/pré-letrado como critério para estabelecer tal divisão deu à tradição um novo alento, exatamente quando ela estaria definindo sob o poderoso desafio do trabalho recente em antropologia cultural, linguística e filosofia. (p. 24).

Para Street (1989) essa versão moderna da teoria da grande divisa enquadra-se no que ele denomina de “modelo autônomo” do letramento, já mencionado nesse trabalho, e aqui melhor explicitado, para elucidar o mito do letramento. Dessa forma, vejamos as características do modelo autônomo de letramento:

O letramento é definido estritamente como atividade voltada para textos escritos; o desenvolvimento é visto de maneira unidirecional e teria um sentido positivo. Assim, o letramento (tomado como sinônimo de “alfabetização”) estaria associado com maior “progresso”, “civilização”, “tecnologia”, “liberdade individual” e “mobilidade social”; o letramento aqui é visto como *causa* (tendo como suporte a escolarização), cujas *consequências* seriam: o desenvolvimento econômico e habilidades cognitivas, como, por exemplo, flexibilidade pra mudar de perspectiva; o modelo autônomo sugere ainda que o letramento possibilitaria diferenciar as “funções lógicas” da linguagem de suas funções interpessoais; finalmente, esse modelo propõe que todas as aquisições citadas estariam intimamente relacionadas com os “poderes intrínsecos” da escrita, entre as quais encontrar-se-iam a possibilidade de separação entre o sujeito que conhece e o objeto conhecido, as habilidades metacongnitivas, e a capacidade de descontextualização. (p. 35-36).

Dessa forma, a visão moderna da teoria da grande divisa, confunde-se com o modelo autônomo de letramento, e apela para a alfabetização como critério para estabelecer diferenças entre processos cognitivos e comunicacionais, diferenças estas que se configuram na forma de abismo intrasponível entre aqueles que não sabem ler e escrever e aqueles que sabem.

Tais conceitos são desmistificados por Tfouni (2006) em suas pesquisas que apontam para indivíduos que detinham apenas um grau mínimo de letramento e que ainda assim, demonstraram raciocínio lógico, capacidade de análise e inferência.

Em contraponto, sabe-se que existem pessoas com elevado grau de escolarização, atestados pelos diplomas que possuem, sem se verem aí garantias de ascensão social como consequência desse tipo de letramento; mais ainda, muitas dessas pessoas nem sempre

conseguem, em determinados contextos, articular satisfatoriamente suas ideias ao manifestá-las através da linguagem verbal: falada ou escrita.

Como a escola é considerada uma das maiores agências de letramento, quanto maior for à escolarização do indivíduo, maior também poderá ser considerado seu grau de letramento. Todavia, o que vai ratificar seu elevado grau de letramento, será sua capacidade de usar os conhecimentos que envolvem a escrita de modo a facilitar sua vida na sociedade, de usufruir dos benefícios que os resultados da escrita derramam em seu meio social.

2.1 – Sobre o conceito de competência

A necessidade de adequar a educação às demandas do mundo contemporâneo tem se materializado nas reformas educacionais realizadas em alguns países europeus e latinoamericanos. Tais reformas possuem como base pressupostos e teorias psicológicas, que tendem a uma adesão a uma concepção construtivista de aprendizagem, que por sua vez, ressaltam as ideias de memorização compreensiva, funcionalidade do conhecimento e aprendizagem significativa.

Nas palavras de Ramos, as reformas educacionais buscam, assim,

a formalização de uma pedagogia das competências, na medida em que essa noção extrapola o campo teórico para adquirir materialidade pela organização dos currículos e programas escolares. Nesse contexto, a noção de competência pode ser analisada na perspectiva das pedagogias psicológicas, desde sua identidade original com o condutivismo até a aproximação mais recente com o construtivismo. Por outro lado, a aproximação socioeconômica de uma noção originária da psicologia cognitiva conferia à educação o papel de adequar psicologicamente os trabalhadores às relações sociais de produção contemporâneas.

O movimento de definição de um modelo pedagógico por competências encontra sua expressão inicial no ensino técnico e profissionalizante (Tanguy 1997).

Para Ramos, tanto no ensino geral, quanto no profissionalizante, a pedagogia da competência passa a exigir que as noções associadas: saber, saber-fazer, e objetivos sejam acompanhadas de uma explicitação das atividades ou tarefas em que elas podem se materializar e se fazer compreender. Tal explicitação revela a impossibilidade de dar uma definição a tais noções separadamente das tarefas nas quais elas se materializam.

À medida que essa noção extrapola o campo teórico para adquirir materialidade pela organização dos currículos e programas escolares, configura-se propriamente a pedagogia da competência.

Como mencionado, a noção de competência é frequentemente associada aos objetivos de ensino em pedagogia, nesse sentido, podemos observar duas tendências analíticas, que relataremos a seguir:

A primeira tendência nega essa associação aos objetivos de ensino, identificando a noção de competência como algo efetivamente novo e apropriado às transformações sociais e econômicas de nossa época, ou seja, essa tendência relaciona o surgimento da noção de competência, principalmente a de ordem profissional, com as transformações produtivas que

ocorrem a partir da década de 80, constituindo a base das políticas de formação e capacitação de trabalhadores.

A segunda tendência aceita a associação num primeiro momento, mas identifica o ponto em que a competência se distingue de objetivo. Hyland (1994 apud Cariola y Quiroz, 1996) localiza as origens da noção de competência nos anos 60, assinalando que:

O modelo de educação e treinamento baseado na competência surgiu nos anos 80 estava dominado por uma tendência industrial mais do que educacional... afirma que as origens da educação e do treinamento baseados na competência – *Competence Based Education and Training (CBET)*, estão no movimento americano dos anos 60, da pedagogia baseada no desempenho, *performance-based teacher education*, ou pedagogia de domínio, como foi também chamada. Tanto o CEBET quanto o movimento dos anos 60 apresentam a ideologia conservadora, uma base na psicologia condutivista, além do propósito em servir às necessidades específicas da indústria. (Ramos, 2011, p. 223)

Na América Latina, o ano de 1975 é considerado como antecedente histórico-regional do debate sobre competência. No Brasil, a integração da noção de competência à reforma educacional inicia-se legalmente com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 – LDB, que definiu mudanças estruturais, tais como: a definição da identidade do ensino médio como educação básica, a separação da educação profissional técnica da educação básica, adquirindo caráter complementar ao ensino médio.

Essa reforma visa reorientar uma prática pedagógica voltada para a construção de competências, antes organizada em torno da transmissão de conteúdos disciplinares.

A LDB 9.394/96 define que a educação escolar, nos diversos níveis de ensino, tem a finalidade de desenvolver nos educandos conhecimentos e habilidades necessários para o exercício da cidadania e inserção no mundo do trabalho.

Dessa forma, segundo representantes do Ministério da Educação, o sistema educacional brasileiro ficaria fundado sobre três pilares: uma educação geral de base científica e tecnológica permeada por uma visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia; a preparação para o prosseguimento de estudos centrado no desenvolvimento de competências básicas e, por fim, a compreensão da educação profissional como qualificação ou habilitação para o exercício de uma atividade profissional, de forma complementar e articulada à educação geral, podendo ser feita em escolas, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho, desde que assentada sobre as competências construídas na educação geral.

Buscava-se a disseminação da ideia de que o novo ensino médio, disposto nessa LDB, atende aos princípios da escola unitária, em detrimento à dualidade: ensino médio e técnico, entretanto, o próprio Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação nº 15/98, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, acaba admitindo a permanência dessa dualidade.

O referido Parecer e a respectiva Resolução nº 3/98 vêm dar forma às diretrizes curriculares para o ensino médio como indicações para um acordo de ações. Apresentam princípios axiológicos, portanto, orientadores de pensamentos e condutas, bem como princípios pedagógicos, com vistas à construção dos projetos pedagógicos pelos sistemas e instituições de ensino. Baseiam-se em uma certa forma de compreender a sociedade e suas relações no momento contemporâneo, demonstrando, por um lado, uma confiança apologética no atual estágio de avanço da tecnologia e na capacidade da escola em preparar cidadãos e trabalhadores intelectual e psicologicamente adequados a essa realidade.

O Parecer refere-se às reformas educacionais no sentido de que as mesmas buscariam um perfil de formação do educando mais condizente com as características da sociedade pós-industrial.

Os princípios axiológicos defendidos pelo Parecer são coerentes com a orientação da UNESCO apresentada no relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI e apresenta as quatro grandes necessidades de aprendizagem dos cidadãos do próximo milênio, às quais a educação deve responder. Essas necessidades são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Na reforma educacional brasileira, essa orientação se objetiva nos seguintes princípios: a estética da sensibilidade, a política da igualdade, a ética da identidade.

A estética da sensibilidade compreende os campos: aprender a conhecer e o aprender a fazer. O aprender a conhecer deve ser enfatizado na educação básica, enquanto o aprender a fazer deve ser enfatizado na educação profissional, pois permitiria estimular a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, o gosto pelo belo e pelo fazer bem feito, facilitando a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, o conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente. Já a política da igualdade compreende o plano do aprender a conviver, estabelecendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres da cidadania, sendo essa expressa por condutas de participação e solidariedade, respeito e senso de responsabilidade pelo outro e pelo público.

Por fim, a ética da identidade compreende o princípio do aprender a ser, pelo reconhecimento de si e do outro. A educação baseada no aprender a ser, teria como fim a autonomia, isto é, a construção da identidade autônoma, como condição indispensável para a realização de um projeto de vida. A autonomia precisaria estar ancorada em competências intelectuais que deem acesso a significados sobre o mundo físico e social, possibilitando sustentar a análise, a prospecção e a solução de problemas, associados à capacidade de tomar decisões, à adaptabilidade a situações novas, à arte de dar sentido a um mundo em mutação.

Dessa forma, o que justifica a pertinência do uso da noção de competência pela escola, é que tal noção seria capaz de promover o encontro entre trabalho e formação. Para tanto, verifica-se, no plano do trabalho, o deslocamento do conceito de qualificação em direção à noção de competência, e no pedagógico, observa-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações concretas e específicas. Essas competências são definidas em relação aos processos de trabalho que os sujeitos deverão ser capazes de compreender e dominar.

Segundo Ramos (2011) as reformas no sistema educativo, o crescimento e a diversificação da oferta em educação profissional têm conferido materialidade ao deslocamento conceitual do termo competência na educação. A autora examina criticamente esse termo e nos remete a um conceito de competência de caráter teórico e político, constituindo a pedagogia das competências originada na França e que remonta o ensino técnico. Nesse sentido, afirma que o ensino baseado em competência:

... em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações. (RAMOS, 2011, p. 221).

No plano internacional, referindo-se à Europa, Caillaud et alli (1997) afirmam que, apesar de o termo competência ser muito utilizado por políticos e por pesquisadores em educação, seu significado e suas consequências práticas ocorrem em poucos países. Destacando-se o Reino Unido, onde instituiu-se o sistema de qualificações baseado em competências. Por outro lado, em países como a França ou a Holanda, onde ele é largamente utilizado, ainda significa muito pouco em termos práticos, tanto no sistema educacional quanto no sistema de qualificação.

Do ponto de vista do setor público, a preocupação com a noção de competência diz respeito à qualidade e à pertinência da educação profissional que está financiando, efetivando

proposta que gere padrões de qualidade em relação aos quais pode-se medir os resultados da formação oferecida. Nessa situação, temos o Chile e o Brasil, além do Reino Unido e México.

Hernández (2000a) defende a necessidade da institucionalização da noção de competência com intuito de criar instrumentos que ajudassem a atualizar formações obsoletas, fortalecendo as aprendizagens profissionais frente às aprendizagens acadêmicas, articulando formação inicial com a contínua, criando novos trânsitos entre esses segmentos, e ampliando oportunidades de acesso e progressão em determinadas trajetórias de aprendizagem. O autor propõe: gerar um sistema de referenciais para a atualização das ofertas de formação, para a construção de trajetórias de aprendizagem, para o ordenamento de oportunidades de mobilidades educacional e profissional.

Salienta ainda que é preciso pensar o sistema de competência de uma forma mais ampla, no âmbito do projeto social, uma vez que essa prática deve ser analisada na perspectiva de seus efeitos em termos de identidade, reconhecimento e hierarquização social, pois essas políticas encerram um grande desafio e:

podem tornar mais ou menos público o debate sobre as formas como a sociedade define as hierarquias entre saberes, sobre as formas de reconhecimento e legitimação dos mesmos sobre os efeitos que se seguem de tudo isto para as pessoas em termos de identidades, oportunidades e exclusão. (HERNÁNDEZ apud RAMOS, 2011, p. 77., tradução livre).

Hernández identifica dois marcos conceituais que têm ordenado a implementação de sistemas de competência profissional: o conceito performativo, e o conceito disposicional e reflexivo de competência.

O conceito performativo associa a competência ao desempenho efetivo demonstrado em situações profissionais de acordo com os padrões de qualidade; o disposicional e reflexivo insistem sobre o conjunto de saberes e características, atributos e disposições, incorporadas e mobilizadas por uma pessoa nas diversas situações de trabalho com outras pessoas. A competência assim abordada é concebida como: “o conjunto de saberes e capacidades que os profissionais incorporam por meio da formação e da experiência, somados à capacidade de integrá-los, utilizá-los e transferi-los em diferentes situações profissionais.” (RAMOS, 2011, p. 79.).

Essa discussão em torno de uma pedagogia por competências, na avaliação do filósofo Iztvan Mészáros tem relação com a capacidade civilizatória do esgotamento do capital, que agora, para prosseguir sua lógica tem que destruir os direitos dos trabalhadores.

Nessa direção, Frigotto no prefácio de Ramos (2011) afirma que o século XXI fortalece o tempo da globalização, da modernidade competitiva, de reestruturação produtiva e

de reengenharia, que irreversivelmente devemos nos ajustar de acordo com as leis da competitividade.

Configura-se, assim, com uma força extraordinária e como consequência das leis da competitividade, a ética individualista, no campo pedagógico, no plano institucional e no âmbito social.

No campo pedagógico, esta ética corrobora o individualismo e manifesta-se sob as noções de competência, competitividade, habilidade, qualidade total, e empregabilidade. Coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Nesse cenário, cada indivíduo terá de agora em diante, adquirir um banco ou pacote de competências desejadas pelos homens de negócio no mercado empresarial, permanentemente renováveis, cuja certificação lhe promete empregabilidade. Dessa certificação transita-se para o contrato por competências, reduzindo o contrato de trabalho a um contrato civil como qualquer outro.

No plano institucional, a educação de direito social e subjetivo de todos passa a ser cada vez mais entendida como um serviço a ser prestado e adquirido no mercado ou filantropia. Ganhando forças campanhas como: adote uma escola, seja um amigo da escola, enfim, enfatiza-se o voluntariado, que explicitam a substituição de políticas efetivas por campanhas filantrópicas.

E finalmente, no âmbito social mais amplo se define por noções constitutivas de um suposto novo paradigma – pós-industrial, pós-classista, pós-moderno, entre outros.

A implementação da reforma do ensino, a instituição dos parâmetros curriculares, os mecanismos de avaliações como: Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM-, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB-, e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE, este último atende ao ensino universitário, vêm reforçar esse cenário, ao eleger como perspectiva a pedagogia das competências para a empregabilidade, assumindo o ideário particularista, individualista e imediatista do mercado e dos empresários como perspectiva geral do Estado.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, já mencionadas, efetivamente impulsionaram essa perspectiva educacional, atribuindo ao ensino médio a função de desenvolver “competências e habilidades requeridas por uma organização da produção na qual criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes, comparadas à repetição de tarefas rotineiras.” (BRASIL, 1998, p. 17).²⁸

²⁸ - CNE/CEB. Parecer nº 15/98.

Conforme Berger (2000) as referências teóricas que subjazem a noção de competência nas Diretrizes Curriculares Nacionais são a epistemologia genética de Jean Piaget e a epistemologia linguística de Noam Chomsky.

Em linhas gerais, Piaget acredita em esquemas mentais construtores de estruturas e conhecimentos, bem como na construção de novos conhecimentos pela relação de interação social com o meio social e natural. Em outras palavras, as estruturas mentais e as interações sociais gerariam a possibilidade de significar o mundo, de apropriar-se de novos elementos integrando-os na rede de esquemas mentais.

Para Chomsky há uma estrutura ou uma capacidade inata própria da espécie humana de construir o conhecimento. Essa construção se dá também pela interação com o mundo, na forma de referenciá-lo, significá-lo social e culturalmente, na forma de mobilizá-lo frente a novas situações de forma criativa, reconstruindo, por meio do desempenho, as possibilidades que as estruturas mentais, de Piaget, ou por meio da gramática interna de Chomsky, que propôs a existência de estruturas inatas na base do discurso. Piaget diverge deste, quanto à ideia de inativismo, pois, considera inato apenas o funcionamento geral da inteligência. Entretanto, o princípio que efetivamente faz convergir o pensamento de ambos é a construtividade do conhecimento, seja por uma determinação inata, seja pelos estímulos do meio exterior.

Nessa perspectiva, as competências seriam as estruturas ou esquemas mentais responsáveis pela interação dinâmica entre os próprios saberes do indivíduo, construídos mediante as experiências, e os saberes já construídos pela humanidade, adquiridos por meio das transposições didáticas. Essa dinâmica, motivada pela ação dos indivíduos diante de situações desafiadoras, possibilitaria a construção de novas competências.

Para Berger, a partir dessa base formula-se claramente um significado para as competências:

Entendemos por competências os esquemas mentais, ou seja, as ações e operações mentais de caráter cognitivo, sócio-afetivo ou psicomotor que mobilizadas e associadas a saberes teóricos ou experiências geram habilidades, ou seja, um saber-fazer. (BERGER, 1998, p.8 e 2000, p.5)

O texto básico de 2000 do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM - segue a mesma linha de significado, entendendo por competências:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber-fazer’. Por meio das ações e operações, as habilidades

aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (ENEM, 2000, 1999, p. 7)

Essa abordagem é sintetizada por Machado (1999) que considera as competências como mediação entre os universos do conhecimento tácito e do conhecimento explícito, ou entre o conhecimento e a inteligência.

Já Macedo (1999) mantém uma convergência com as ideias de mobilização, interação e mediação que envolve a noção de competência sem levar à dimensão da inteligência ou da construtividade do conhecimento como na abordagem anterior. Segundo ele, há três tipos de competência: uma entendida como condição prévia do sujeito, herdada ou adquirida; outra como condição do objeto, independentemente do sujeito que o utiliza; e a competência relacional, que diz respeito às interações que o indivíduo promove entre as duas outras competências para realizar as ações. Não é comum encontrar essa abordagem em textos oficiais, razão pela qual não a detalharemos.

No entendimento de Ramos (2011) o construtivismo piagetiano atravessado por aproximações com a teoria da competência linguística de Chomsky vem se configurando no aporte teórico que orienta a construção de um conceito de competência na doutrina educacional brasileira e permite ainda uma analogia para se distinguir competência e desempenho.

De forma sistematizada na avaliação do ENEM a noção de desempenho coloca como objetivo: avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica para: “aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania.” (ENEM,2000, 1999, p. 5).

Assim, as competências avaliadas no exame expressam-se por meio de habilidades correlacionadas, que são tomadas como critérios de desempenho, ou em outras palavras, o desempenho apresentado nas avaliações revela a constituição de determinadas competências adequadas ao respectivo estágio de desenvolvimento cognitivo, próprio à idade dos concluintes do ensino médio, jovens e adultos.

Na educação profissional, a noção de competência é definida no Parecer nº 16/99 e na Resolução, nº 04/99²⁹ **artigo 6º** como:

a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho. (BRASIL, p. 33, 1999).

²⁹ - CNE/CEB. Parecer nº 16/99 p. 33. Resolução nº 04/99

Vale ressaltar que a distinção de competência feita para educação profissional é de adequação à modalidade de ensino, e não de essência, pois a perspectiva do construtivismo piagetiano é mantida. Pressupõe-se que na educação profissional, o indivíduo já teria atingido o estágio lógico-formal, portanto, consolidado competências básicas que resultaram em habilidades incorporadas nas estruturas mentais dos indivíduos na forma de *habitus*.³⁰ (PERRENOUD, 1999).

De acordo com Ramos, podemos interpretar a definição de competência profissional dada pelo Parecer nº 16/99 como sendo:

A expressão *a capacidade de* tem um sentido de motivação intencional e consciente, pois o exercício profissional assim o exige, além de ser coerente com o estágio de desenvolvimento do indivíduo; mobilizar, articular e colocar em ação são verbos que expressam ações e operações que podem ser consideradas implícitas e, portanto, do pensamento. Os substantivos que se seguem, quais sejam, valores, conhecimentos e habilidades, esses, sim, adquirem novas nuances. (RAMOS, 2011, p. 166)

Face ao cenário educacional, Ramos tece críticas sobre o entendimento do significado da competência e analisa como ela vem permeando as práticas escolares. Por fim, vislumbra a necessidade de uma pedagogia que propicie ao indivíduo autonomia e não adaptação à realidade.

Na perspectiva da psicologia cognitiva, as críticas ao significado da competência se estendem às práticas escolares centradas na pedagogia por projetos e nos currículos centrados na aprendizagem significativa.

Essas críticas são internas a origem da psicologia cognitiva, uma vez que, ela centra-se na epistemologia piagetiana que considera a atividade do aluno, seja ela interna ou externa, como o principal motor da construção do conhecimento. Dessa forma, salienta-se a importância dos métodos ativos que facilitem a ação do aluno, física e mental, sobre a realidade. Entretanto, em vários casos, o estabelecimento desse critério como modelo didático tem favorecido um reducionismo metodologista ou ativista, que negligencia a importância dos conceitos. Em outras palavras, valorizam-se mais as ações imediatas frente à realidade que a compreensão dos processos e conceitos.

Nessa mesma direção, destacamos a ênfase na pedagogia por projetos ou baseada em problemas cotidianos, científicos e escolares que são tratados da mesma forma, promovendo equívocos delicados em virtude de não se levar em consideração sua natureza e as motivações diferentes para o conhecimento. Por isso, muitos projetos e problemas escolares levam o

³⁰ - Perrenoud recorre à teoria de *habitus* de Pierre Bourdieu (2008).

aluno, por sua motivação, atitudes e conhecimentos prévios, a orientar-se muito mais para a obtenção de resultados concretos do que para a compreensão dos princípios científicos, como resultado dos trabalhos mediante os problemas em foco.

Segundo a autora, levar em consideração a natureza e as motivações significa reconhecer que, nos problemas cotidianos o conhecimento deve estar focado mais para a explicação que para o resultado, e na resolução de problemas científicos a finalidade deve ser a compreensão das razões de sua ocorrência, ou seja, o problema científico não tem como objetivo estrito alcançar um resultado prático, ou de sucesso, mas atribuir-lhe significado teórico que possa ser generalizado na forma de princípios aplicáveis a novas situações. Já os problemas escolares encontram-se entre os problemas cotidianos e os científicos, pois, os escolares baseiam-se no cotidiano e em motivações inicialmente pragmáticas que devem ser revertidas para a compreensão tanto do problema quanto dos resultados.

De um modo geral, os currículos centrados em situações significativas de aprendizagem, sob argumentos psicológicos vêm se materializando na educação, e têm priorizado o atendimento às necessidades e interesses dos alunos sob uma ótica individualista e a-histórica, destacando-se como fundamento da aprendizagem uma espécie de lei de desenvolvimento interno da personalidade individual, sem dar relevância às dimensões sócio-históricas, culturais e econômicas do aprendizado, do processo de construção do conhecimento e da política educacional.

É necessário converter a competência em potencialidade humana de emancipação sociocoletiva e de transformação social, estabelecendo um movimento de ressignificação dessa noção, no sentido contra-hegemônico que, do ponto de vista da construção curricular, precisa considerar alguns pressupostos epistemológicos e ético-políticos, tais como: conceber a realidade concreta como uma totalidade, entender que o homem, como sujeito histórico-social, não se dispõe psicologicamente a adaptar-se às instabilidades sociais, que o processo de subjetivação não é intrínseco ao próprio indivíduo, e por fim, que a contextualização dos conteúdos científicos em realidades repletas de vivências e como mecanismos que proporcionam a aprendizagem significativa não se esgotam na aparência desta mesma realidade.

Ampliando um pouco mais, significa dizer que para que possamos conceber a realidade concreta como uma totalidade é preciso que o currículo contemple todas as dimensões do conhecimento, sejam elas de determinações e potencialidades técnico-operacionais, econômicas, físicas, socioambientais, sócio-históricas e culturais. Faz-se necessário que o sujeito histórico-social enfrente a realidade concreta e dela se aproprie,

transformando-a e transformando-se permanentemente. É necessário ter clareza que o processo de subjetivação é a síntese das relações sociais em que o homem se apropria da realidade objetiva e, assim como apreende subjetivamente suas leis, objetiva-se como ser social por meio de suas próprias ações sobre a realidade, e por fim, que a contextualização e a aprendizagem significativa não se esgotam na aparência desta mesma realidade, mas a compreende de forma pensada, para além do senso comum, porque as disciplinas científicas e escolares possuem uma história e uma identidade epistemológica, de modo que suas fronteiras não se dissolvem por simples opção metodológica. Portanto, a construção do conhecimento pela apropriação subjetiva dos conteúdos disciplinares processa-se como representação de uma realidade externa ao pensamento, ainda que trabalhada por ele, num processo dialético de subjetivação e objetivação.

A educação calcada em princípios epistemológicos e éticos-políticos não propicia às crianças, aos jovens, e aos adultos da classe trabalhadora melhores condições de adaptação ao meio, ou a realidade, e sim os possibilitam a compreensão dessa mesma realidade com o fim de dominá-la e transformá-la.

Nesse percurso, na educação profissional, os processos produtivos devem ser vistos à luz da unidade entre epistemologia e metodologia, tendo o trabalho como princípio educativo, assim como pelo conteúdo científico-metodológico, e pelo potencial econômico. Dessa forma, os processos produtivos serão vistos como momentos históricos e como relações políticas e sociais concretas, que possuem tanto uma cientificidade quanto uma historicidade. Nesse contexto, as competências dos trabalhadores são mediações complexas das relações sociais tecidas entre os sujeitos e destes com o objeto material e simbólico de seu trabalho e por consequência, elas não se esgotam nem se definem por concepções psicológicas dos sujeitos e da aprendizagem, nem por abordagens funcionalistas dos processos de trabalho e da sociedade.

Capítulo III

3.0 -Propostas Curriculares

3.1 - Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa – 1º Grau – 1988

Em uma perspectiva construtivista-interacionista, a Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º Grau de 1988, não se coloca como uma solução, um receituário ou um rol de conteúdos a ser seguido, e sim, como um estímulo à reflexão, visando a uma mudança de ponto de vista e de atitudes em relação à linguagem e à língua, e a uma consciência do papel do professor de Língua Portuguesa, para que seja capaz de adequar suas ações a esse papel.

Não há um detalhamento dos conteúdos por série, pois essa tarefa é espaço do grupo de professores da escola, porque são eles que conhecem a realidade social e linguística dos alunos, além de suas necessidades e aspirações.

A organização dos conteúdos é apresentada em um quadro geral e não corresponde a uma divisão de atividades sobre a linguagem em partes estanques, integra-se ao projeto pedagógico, um processo contínuo, em que o trabalho em uma série supõe sempre um conhecimento detalhado dos resultados obtidos nas séries anteriores.

Os objetivos de ensino de Língua Portuguesa mencionados na Resolução nº 8 do Conselho Federal de Educação, são subsídios para reflexão, entre eles destacamos: “o cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contato coerente com seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade...”

E também o objetivo descrito nos Guias Curriculares da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, mencionado na Proposta Curricular de 1988: “auto-realização pela satisfação pessoal por eficiência na comunicação, na integração e na busca de seus valores.” (SÃO PAULO, 1988, p. 11).

Para alcançar esses objetivos, a escola deve transformar-se em um ambiente de rica interação em que se vivem múltiplas experiências, que proporcionem situações de linguagem real e de construção partilhada de conhecimentos que possibilitem aos seus alunos assumir a palavra e produzir, assegurando aos professores condições necessárias para que definam sua ação pedagógica em função da realidade.

Segundo a Proposta, é competência da escola levar a criança a utilizar a linguagem como mediadora na construção de novos sistemas de referência, seja para o voo da

imaginação que lhe permita representar outros universos possíveis, seja para organizar outras áreas de conhecimento a que tem acesso na escola.

A escola deve atuar no combate das várias formas de discriminação pela linguagem e ao seu uso como instrumento de poder, e de máscara ideológica das contradições sociais, preparando o aluno para transpor esses limites, expondo-lhes a leitura, interpretação e produção de textos diversos.

Assim, a escola estará promovendo a independência dos alunos para que o relacionamento com os mediadores da administração e os detentores das informações não seja passivo.

Nessa perspectiva de aprendizagem de língua, o aluno não é um receptáculo de informações, é agente de cultura, um ser ativo e criador, capaz de superar as convenções e promover a transformação. O professor é o agente da ação pedagógica que conhece a realidade social e linguística dos alunos, bem como suas necessidades e aspirações.

Dessa forma, a Proposta Curricular de 1988 está permeada por questionamentos sobre escola, ensino-aprendizagem, abordando concepções de leitura, escrita, alfabetização, linguagem, texto, gramática, e avaliação para subsidiar a ação pedagógica.

Nessa direção, os objetivos de ensino têm de estar presentes como consciência da atividade pedagógica, dando sentido e direção às ações em sala de aula.

Vejamos algumas concepções citadas acima abordadas na Proposta, bem como sua relação no processo ensino-aprendizagem.

O conhecimento é construção humana e social e o nosso saber é também construído de forma que não passamos de um dia para o outro, de uma situação para outra, do não saber ao saber tudo. Isto significa que o que é ensinado, não é aprendido imediatamente por todos, da forma como foi ensinado. Cada indivíduo trabalha e reelabora as informações recebidas, daí a necessidade de se considerar, na avaliação, não somente o produto, mas principalmente o processo.

A linguagem não é uma atividade escolar. É uma atividade humana, histórica e social, é um trabalho construtivo, um processo coletivo que resulta, em uma longa história. As línguas naturais não são como um código supondo que as expressões, por si só, contenham todas as indicações necessárias para a interpretação.

O ensino de Língua Portuguesa começa pela construção de relações adequadas para uma efetiva interação professor e aluno e dos alunos entre si, para que cada um possa integrar-se no processo dialógico que é a linguagem.

O conceito de trabalho proposto, é a concepção de linguagem como trabalho e extensão simbólica da ação do homem sobre os outros e sobre o mundo, supera a concepção tradicional de língua, de literatura e de saber. Nesse contexto, interpretar ganha sentido amplo: é relacionar as expressões a uma situação de fato, na dimensão discursiva ou pragmática da linguagem.

Texto é entendido como todo trecho falado ou escrito que constitui um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva. É uma unidade de sentido em relação a uma situação, um momento de vida, e se constitui pela interação dos interlocutores, falante ou ouvinte, autor e seus leitores, envolvendo quem o produz e quem o interpreta. É ainda o resultado de uma multiplicidade de textos anteriores em que, pela linguagem ou por experiências concretas, a criança penetra em outro universo.

É nessa perspectiva dinâmica e dialética, que realça o processo e não o produto, entendendo o texto não como coisa, fato ou dado, mas como reflexão, é que podemos entender a interpretação e o sentido como a instauração de um “ponto de vista”.

O texto como o resultado de uma multiplicidade de textos anteriores em que, pela linguagem ou por experiências concretas, a criança penetra no novo “mundo”.

Atribuir sentido a textos é, em parte, ser capaz de interpretar o ponto de vista que o autor manifesta; mas é, também, fazer variar esse ponto de vista: construir outros textos e produzir conhecimento. Entendendo conhecimento como resultado de um trabalho conjunto de construção e não como mero consumo de informações tiradas dos livros e das aulas.

No texto literário, o autor trabalha para transformar uma experiência jamais pensada, jamais dita, jamais feita, em algo pensável, inteligível e factível. Trabalha experiências comuns sob outros esquemas de representação, colocando-se sob outras perspectivas e dimensões. Quando bem-sucedido, o trabalho do autor abala o já estabelecido e se torna mediador e instrumento eficaz de um novo conhecimento, pelos processos de recomposição e reconstrução, pela reflexão ativa e crítica que realiza a cada leitura.

Por isso, o texto literário se torna particularmente interessante para uma pedagogia de invenção, baseada no diálogo, na busca e na troca, sem medo das contradições, sobretudo quando ele expressa essa vontade de criar, quando mais interroga que responde, quando possui uma opacidade e uma obscuridade misteriosa que desafia a busca do sentido.

É fato que língua e literatura se incorporaram durante séculos aos valores da nobreza e do clero e foram apropriadas como signo distintivo das elites. Não certamente língua e literatura enquanto atividade e trabalho humano, comunitário, instrumento de manifestação e

expressão da capacidade criadora, imaginativa, lúdica que todo homem pode exercitar; mas uma língua e literatura que se oficializaram como fator de discriminação.

A manutenção dessa discriminação ocorre na escola elitizada, da seguinte forma: um letrado forma outro letrado para ler um terceiro letrado, e falar a letrados que formem outros letrados. Assim, exclui-se às classes menos favorecidas socialmente, e favorece-se uma discriminação pela linguagem, chamada de dimensão retórica da linguagem.

De um modo geral, a discriminação ocorre nos debates, comícios, nas convenções e reuniões públicas, onde a maioria do povo não é chamada a falar, e não se presta atenção quando expõe com simplicidade seus problemas e coloca suas questões. Impõe-se ao povo uma espécie de ridículo que leva ao silêncio e a exclusão.

Quando a criança começa a frequentar a escola, traz consigo o dialeto de sua comunidade e uma prática na modalidade coloquial. Diante disso, a escola deve proporcionar a aquisição do domínio do dialeto padrão e a prática na modalidade culta e formal, sem excluir o dialeto de sua comunidade, não somente porque por ela será socialmente avaliada, mas porque terá acesso à tradição cultural escrita.

Todo falante tem a sua disposição diversos recursos expressivos de valor social diferente, e o objetivo da escola é ampliar esse domínio e tornar conscientes esses valores, para que seus alunos façam uso deles, segundo suas conveniências de situação e de estilo. Não é necessário impor a substituição da modalidade coloquial pela modalidade padrão, muito menos avaliar as crianças pelo uso que fazem de uma ou de outra. É preciso ter clareza que ensinar ou trabalhar com a linguagem e usá-la em processos reais de comunicação, não se confunde com trabalhar com a língua, ou seja, analisar e transformar as expressões em um processo consciente e reflexivo, e muito menos se confunde com falar sobre a língua.

Ensinar a linguagem é um trabalho coletivo, histórico, em que se constrói o sistema linguístico de uma comunidade, com que o homem atua sobre os outros, e sobre o mundo consolidando, respectivamente uma atividade comunicativa, uma atividade representativa e cognitiva.

Há duas concepções distintas de escrita, uma arraigada, e que devemos redimensioná-la, é a de que a escrita é mero código de transcrição da fala. A alfabetização se reduz à aquisição de uma técnica; dá-se atenção exclusivamente aos aspectos gráficos dessa produção, desenvolvendo-se habilidades que garantam a correção da transcrição e a qualidade do grafismo.

A outra, concebida, ao contrário, como um sistema de representação, a aprendizagem da escrita se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento. Interessa o

processo de construção da aprendizagem, as hipóteses que a criança vai construindo sobre a escrita e os modos pelos quais, em um trabalho conjunto ela a transforma em experiências, de representação da realidade e de comunicação com os outros.

A imaginação e a sensibilidade dos professores multiplicarão essas atividades. Não se trata de repetir o velho tema da “prontidão” para a alfabetização, trata-se de assumir que o papel do professor não é o de “observador” desse processo, como se ele devesse seguir o seu “curso normal”. Cabe ao professor criar todas as condições para que as crianças, atuando sobre diferentes objetos linguísticos, escritos ou não, possam lidar com os fatos, apurar sua sensibilidade para as propriedades diferenciais da escrita e ser capazes de reformular suas hipóteses iniciais.

Tal postura diante da concepção de escrita como representação, implica dizer que escrever é a construção de um objeto simbólico a ser partilhado com os outros, portanto, significativo para si próprio e para os interlocutores e leitores, e que ler não se reduz a simplesmente “decodificar” os sinais gráficos, mas supõe uma atividade de reconstrução do sentido como uma experiência pessoal que se incorpora às outras experiências também de vida.

Os textos escolares, em sua aparente neutralidade, podem veicular ideias e compromissos retrógrados e preconceituosos. Eles perpetuam um trabalho submisso, a sacralização das classes sociais, a dependência da mulher, a naturalidade da exploração de uns pelos outros, a imutabilidade dos sistemas, uma figura caricata das minorias desfavorecidas, esquemas e estereótipos sociais, podem estar mascarados, na escolha das palavras, nos subentendidos.

3.2 - Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos – Segundo Segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) - 2002

A Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos elaborada pela Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (COEJA), órgão do Ministério da Educação, tem o objetivo de subsidiar a reorientação curricular nas secretarias estaduais, municipais e as instituições que atendem esse público, contemplando os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs- e principalmente atendendo as especificidades de alunos jovens e adultos, e as características do curso a eles ofertado.

A Proposta está estruturada em três volumes, dos quais destacaremos o volume dois que contempla: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História, e Geografia. Dentre esses, nos deteremos na área de Língua Portuguesa, por relacionar-se diretamente a esse trabalho.

Em linhas gerais, seguindo concepções de Paulo Freire, especialmente no que diz respeito à dimensão sociopolítica e cultural da educação de jovens e adultos, a Proposta aborda concepções de aprendizagem, conhecimento, contrato didático e avaliação, à luz das teorias socioconstrutivistas. Além de discutir sobre a necessidade da construção do Projeto Educativo da Escola e a definição da identidade dessa modalidade de ensino, propõe uma inversão da lógica da organização curricular para essa modalidade de ensino, que contemple um conjunto de capacidades a serem construídas pelos alunos ao longo de sua formação, em detrimento da lógica de organização curricular tradicional, baseada em um conjunto de disciplinas e sua hierarquização.

Dentro de sua política educacional, encontramos como princípios: a necessidade de união de esforços das diferentes instâncias governamentais e da sociedade; uma prática escolar comprometida com a interdependência escola/sociedade; a participação da comunidade na escola, a necessidade de clareza de cada unidade escolar quanto ao seu projeto educativo para se constituir um maior grau de autonomia, para que todos estejam comprometidos em atingir as suas metas; a necessidade dos jovens e adultos construir diferentes capacidades e se apropriarem de conhecimentos socialmente elaborados para construir sua cidadania e identidade; e finalmente, a certeza de que todos são capazes de aprender.

Os conteúdos são analisados quanto ao seu papel, quanto às formas de selecioná-los e organizá-los devidamente justificados de acordo com o propósito ao qual se destinam, acompanhados por orientações didáticas gerais e sobre avaliação. Há também uma discussão voltada às modalidades organizativas, gestão do tempo, do espaço e dos recursos didáticos.

No que diz respeito à seleção de conteúdos a serem abordados para essa modalidade de ensino, a Proposta ressalta que é necessário considerar a enorme heterogeneidade, que está presente em todas as situações de ensino-aprendizagem. Quanto à linguagem, por exemplo, encontramos alunos com pouca familiaridade com a linguagem escrita que se mesclam com outros que já dominam.

Em outras palavras, há diversas pessoas com diferentes propósitos dividindo o mesmo espaço físico e assistindo à mesma aula.

Na Educação de Jovens e Adultos encontramos o jovem que pretende terminar o Ensino Fundamental mais rapidamente para começar a trabalhar, o adulto que resolve estudar para realizar o sonho de finalizar o Ensino Fundamental e Médio, e ainda o aluno de meia-idade que retoma os estudos em busca de qualificação.

A Proposta, por meio de seus conteúdos e todo processo ensino-aprendizagem deve integrar essas pessoas, garantir a participação de todos nas atividades solicitadas, administrar diferenças, fazer com que cada um respeite os ritmos dos colegas, e também à promoção da solidariedade que deve ser preocupações constantes, em qualquer tipo de curso. Portanto, os conteúdos devem ser selecionados em nome de um trabalho que, vise proporcionar experiências com o uso e a reflexão da linguagem em situações comunicativas. Isso significa que nenhum tipo de conteúdo tem o fim em si mesmo, pois o mais importante é transformá-lo, por meio da ação sobre ele, em um instrumento para o aluno. Para que isso aconteça, é decisivo vincular o que fazer ao como fazer.

O trabalho deve contemplar os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais de forma conjunta.

Há ainda proposta de trabalhar a partir dos temas transversais: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo, uma vez que, os temas transversais oferecem inúmeras possibilidades para o uso vivo da palavra, e abrem a possibilidade de um trabalho integrado de várias áreas. Além de demandar participação efetiva e responsável dos cidadãos, tanto na capacidade de análise crítica e reflexão sobre os valores e concepções quanto nas possibilidades de participação e de transformação das questões envolvidas.

Não há como separar o sujeito, a história e o mundo das práticas de linguagem. Compreender um texto é buscar as marcas do enunciador projetadas nesse texto, é reconhecer a maneira singular de como constrói uma representação a respeito do mundo e da história, e relacionar o texto a outros textos que traduzem outras vozes, outros lugares.

Ao adentrar especificamente ao ensino de Língua Portuguesa para jovens e adultos, propõe um ensino que amplie a modalidade oral, desenvolva a modalidade escrita voltada para as práticas sociais do uso da linguagem, e uma reflexão acerca dos recursos estilísticos que a língua mobiliza, bem como os efeitos de sentidos que produz. Tal posição se justifica pela necessidade de pertencimento em um mundo que fala, escuta, lê, escreve e discute os usos desses atos de comunicação. Em outras palavras:

Para compreendê-lo melhor, é necessário ampliar competências e habilidades envolvidas no uso da palavra, isto é, dominar o discurso nas diversas situações comunicativas, para entender a lógica de organização que rege a sociedade, bem como interpretar as sutilezas de seu funcionamento. A tarefa de ensinar a ler e escrever – e tudo que envolve a comunicação – favorece a formação dessa estrutura de pensamento específico e ajuda a desenvolver as habilidades que implicam tal competência. (2002, p. 11)

É uma proposta para que a Língua Portuguesa discuta o papel da linguagem verbal, tanto no plano do conteúdo como no plano da expressão, oferecendo e permitindo ao aluno ter uma experiência ativa na elaboração de textos, bem como o acesso as diversas circunstâncias de uso da linguagem, que vão: da leitura de placas à de jornais, textos científicos, poemas e romances, por escrito, ou oralmente, a situações mais formais.

Segundo a Proposta, o curso de Língua portuguesa para alunos da Educação de Jovens e Adultos deve:

Em primeiro lugar, servir para reduzir a distância entre estudante e palavra, procurando anular experiências traumáticas com os processos de aprendizagem da leitura e da produção de textos. Deve ajudá-los a incorporar uma visão diferente da palavra para continuarem motivados a compreender o discurso do outro, interpretar pontos de vista, assimilar e criticar as coisas do mundo. Deve, também, fortalecer a voz dos muitos jovens e adultos que retornam à escola para que possam romper os silenciamentos impostos pelos perversos processos de exclusão do próprio sistema escolar, capacitando-os a produzirem respostas aos textos que escutam e leem, pronunciando-se oralmente ou por escrito (IBID., p.12).

Por fim, há um detalhamento dos conteúdos priorizados para as práticas de linguagem, cujo domínio é considerado fundamental à efetiva participação social, agrupados em função de sua circulação social, gêneros literários e de entretenimentos, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, instrucionais, de correspondência, muito presentes no universo escolar.

3.3 – A Proposta Curricular do Estado de São Paulo de 2008

Em 2008, a Secretaria de Educação de São Paulo propôs a adoção de uma nova Proposta Curricular baseada nos resultados do SARESP de 2005, para os níveis de ensino Fundamental do ciclo II e ensino Médio, excluiu-se, portanto, a Educação de Jovens e Adultos. Com o intuito de garantir uma base comum de conhecimentos e competências a todos, e de proporcionar às escolas o funcionamento como uma rede.

Segundo a professora Maria Helena Guimarães de Castro, Secretária da Educação do Estado de São Paulo, na época, o projeto é ousado e inovador e está apoiado na utilização de vários materiais pedagógicos. Todas as escolas da rede receberam jornal, apostila no formato cartilha e DVD's, todos com orientações específicas para a utilização, abrangendo a equipe gestora, professores e alunos.

Na apresentação da Revista do Professor, a Coordenadora Geral do Projeto Maria Inês Fini enfatiza que a distribuição do material foi realizada em todas as escolas da Rede Pública Estadual, independente da escola ser da zona rural ou urbana, por entender que professores e alunos são únicos e que o material disponibilizado servirá de referência para as práticas em sala de aula (SEE/SP, 2008).

Ainda sobre o Projeto, Fini afirma:

O projeto apresenta propostas didáticas de sala de aula, produzindo um movimento de ação – reflexão – ação. E convoca os professores a partilhar do material que considera um material didático inédito e interdisciplinar, com práticas de sala de aula que propõem a consolidação das habilidades de leitura e produção de texto, e matemáticas identificadas pelo Saresp. (SEE/SP, 2008, p.4)

O primeiro passo para implementação dessa Proposta foi dado por meio do Programa São Paulo Faz Escola que distribuiu à rede materiais pedagógicos em formato de jornal para os alunos e em formato de revista para os professores, para ser trabalhado por professores de todas as disciplinas no período de 18 de fevereiro a 30 de março de 2008, nos primeiros quarenta dias letivos, denominado como período de recuperação intensiva.

O Jornal do Aluno foi organizado por áreas de conhecimento, e a Revista do Professor, por disciplinas. A revista de Língua Portuguesa previa trinta aulas para execução das atividades, subsidiando o professor nas atividades propostas no Jornal do aluno, para alcançar o objetivo de recuperar ou consolidar parte das habilidades básicas. Tais medidas visaram preparar as escolas e os professores da rede, para a adoção posterior da Proposta Curricular.

Ao término dos quarenta dias foi distribuída à rede a Proposta Curricular, que compreende: Proposta Curricular por disciplina, Caderno do Gestor, com orientações para a gestão do currículo na escola e com a finalidade específica de apoiá-los para que o gestor, seja um líder e animador da implementação da Proposta, e Caderno do Professor, organizado por disciplina, e por bimestre contendo orientações para o ensino de conteúdos disciplinares específicos, objetivos, tempo previsto para execução das atividades, habilidades e competências a serem desenvolvidas, avaliação, recuperação, gestão da sala de aula, além de sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas. O Caderno do Aluno só foi distribuído posteriormente a essa fase.

A apresentação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo está organizada em dois eixos: Uma educação à altura dos desafios contemporâneos e Princípios para um currículo comprometido com o seu tempo, sendo esse último, subdividido em três etapas: Uma escola que também aprende, o Currículo como espaço de cultura e as Competências como referência.

Segundo o material, justifica-se a escolha do primeiro eixo pela caracterização da sociedade do século XXI, como sendo:

Cada vez mais caracterizada pelo uso intensivo do conhecimento (...) produto da revolução tecnológica que se acelerou na segunda metade do século passado e dos processos políticos que redesenharam as relações mundiais, já está gerando um novo tipo de desigualdade, ou exclusão, ligada ao uso das tecnologias de comunicação que hoje mediam o acesso ao conhecimento e aos bens culturais. Na sociedade de hoje, são indesejáveis tanto a exclusão pela falta de acesso a bens materiais quanto à exclusão pelo falta de acesso ao conhecimento e aos bens culturais. (SEE/SP, 2008, p. 9)

A Proposta define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências disciplinares, priorizando a competência de leitura e escrita, caráter essencial que concretiza a constituição das demais competências, tanto as gerais, como àquelas associadas às disciplinas ou temas específicos.

Segundo a Proposta, o conteúdo e o sentido da escola deve focar os desafios contemporâneos que inclui a complexidade da ambiência cultural, as dimensões sociais, econômicas, e políticas, a presença maciça de produtos científicos e tecnológicos e a multiplicidade de linguagens e códigos no cotidiano.

Nesse contexto, a aprendizagem deve resultar também de ações coordenadas entre as disciplinas, do estímulo à vida cultural da escola e do fortalecimento de suas relações com a comunidade.

As mudanças educacionais propostas, também se justificam com a democratização do ensino a níveis educacionais além do ensino obrigatório, o que possibilitou a posse de um diploma de nível superior, a um maior número de pessoas. Assim, concluir o ensino superior deixou de ser um diferencial no mercado de trabalho, ganhando relevância a necessidade de universalização da aprendizagem.

Atualmente, o conhecimento é usado de forma intensiva, e o diferencial será marcado pela qualidade da educação recebida, combinadas com as características cognitivas e afetivas, a capacidade de resolver problemas, de trabalhar em grupo, de continuar aprendendo, de agir de modo cooperativo pertinente em situações complexas, constituirá o diferencial no mundo contemporâneo.

Dessa forma, a qualidade do convívio, os conhecimentos e as competências constituídas na vida escolar será o fator determinante para a participação do indivíduo em seu próprio grupo social e para que tome parte de processos de crítica e renovação.

O acesso do aluno à escola e a qualidade da educação oferecida proporcionará uma oportunidade real para inserção no mundo de modo produtivo e solidário. Isso porque em um mundo no qual o conhecimento é usado de forma intensiva, o diferencial será marcado pela qualidade da educação recebida.

Uma educação de qualidade exige maior permanência na escola, e a transforma em um lugar privilegiado para o desenvolvimento do pensamento autônomo, que é condição para uma cidadania responsável.

Ser estudante, nesse momento, é fazer da experiência escolar uma oportunidade para aprender a ser livre e ao mesmo tempo respeitar as diferenças e as regras de convivência. Hoje, mais do que nunca, aprender na escola é “ofício de aluno”, a partir do qual ele vai fazer o trânsito para a autonomia da vida adulta profissional.

Para atender a atual demanda, a educação precisa estar a serviço também do desenvolvimento pessoal, que coincide com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade, para isso é preciso possibilitar escolhas para que haja liberdade.

As escolhas pressupõem um quadro de referências, um repertório que só pode ser garantido se houver acesso a um amplo conhecimento, dado por uma educação geral, articuladora, que transite entre o local e o mundial.

Busca-se uma educação construída de forma cooperativa e solidária, que represente a síntese dos saberes produzidos pela humanidade, ao longo de sua história, de sua geografia, e dos saberes locais, para que possa oferecer condições para o indivíduo acessar o conhecimento necessário ao exercício da cidadania em dimensão mundial.

A base da educação das crianças, dos jovens e dos adultos deve pautar-se na aquisição da autonomia para gerenciar a própria aprendizagem, possibilitando-os o aprender a aprender, o aprender a fazer e o aprender a conviver, para que possam realizar intervenções solidárias contribuindo para a continuidade da produção cultural e das práticas sociais.

Para dar ênfase educacional desejada a Proposta Curricular tem como princípios centrais: a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e de escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho.

Adota-se um currículo referenciado em competências decorrentes da LDB, das Diretrizes, dos PCNS, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação.

Inserido em uma concepção que requer que a escola e o plano do professor indiquem o que o aluno vai aprender, ou seja, um currículo comprometido com o seu tempo, define: “Currículo é a expressão de tudo o que existe na cultura científica, artística e humanista, transposto para uma situação de aprendizagem e ensino.”

Esse currículo entende que: “as competências caracterizam modos de ser, raciocinar e interagir que podem ser apreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, tarefas ou atividades.” Por meio delas é possível inferir se a escola como instituição está cumprindo bem o papel que se espera dela.

Mais que conteúdos isolados, as competências são eficazes para educar para a vida, são mais gerais e constantes, enquanto os conteúdos são mais específicos e variáveis e servirão como base para a constituição de competências. A opção por uma educação centrada em competências corresponde à democratização da escola, pois incorpora a heterogeneidade que caracteriza o povo brasileiro. Para que ela seja democrática, tem de ser igualmente acessível a todos, diversa no tratamento de cada um, e unitária nos resultados.

A Proposta Curricular adota como competências para aprender, as formuladas no referencial teórico do ENEM. Entendidas como desdobramentos da competência leitora e escritora, emprega o conceito de ler e escrever explicitado como: ler é interpretar, ou seja, é atribuir sentido ou significado; é um modo de compreender; de empregar o raciocínio hipotético-dedutivo; é a capacidade de escutar, de informar-se, relacionar, comparar; é implicar em descrever e compreender. Já escrever é assumir uma autoria individual ou coletiva; é tornar-se responsável por uma ação e suas consequências; é expressar sua construção ou reconstrução com sentido; é dominar os muitos formatos que a solução dos problemas comporta; é dominar os códigos que expressam a defesa ou a reconstrução de

argumentos, com liberdade, mas observando regras e assumindo responsabilidades; é formular um plano para essa intervenção, é levantar hipóteses.

Nesse sentido, define que:

O conhecimento tomado como instrumento, mobilizado em competências que reforça o sentido cultural da aprendizagem. Tomado como valor de conteúdo lúdico, de caráter ético ou de fruição estética, numa escola com vida cultural ativa, o conhecimento torna-se um prazer que pode ser aprendido, ao se aprender a aprender. (SSE-SP, 2008, p. 13)

Há na proposta uma organização por áreas: Ciências da Natureza e suas Tecnologias. A Matemática e as Áreas do Conhecimento, Áreas de Ciências Humanas e suas Tecnologias, e a Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, sendo essa última, o foco de nosso interesse: a Língua Portuguesa.

A área de Linguagens, Códigos, e suas Tecnologias compreendem um conjunto de disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física, no Ensino Fundamental e Médio.

A linguagem nessa proposta é definida segundo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais como:

A capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. (PCN, 2006).

A organização por área pretende proporcionar o conhecimento em diferentes linguagens de forma contínua.

Acredita-se que, à medida que o homem se torna mais competente nas diferentes linguagens, torna-se mais capaz de conhecer a si mesmo, a sua cultura e o mundo em que vive, sendo capaz de organizar sua realidade.

A linguagem permeia a construção de todas as atividades do homem, não apenas a representação do mundo, da realidade física e social, mas também a formação da consciência individual e a regulação dos pensamentos, e da ação que ocorrem na e pela linguagem.

Enfim, o estudo da língua materna, bem como de língua estrangeira são excelentes meios para sensibilizar os alunos para os mecanismos de poder associados à linguagem.

Nessa perspectiva, trabalha-se com a construção do conhecimento linguístico, gestual, das imagens, do espaço e das formas.

A cultura é definida como uma urdidura de muitos fios que se interligam constantemente e que nos relacionam com as coisas de nosso mundo, com os outros seres

humanos, com os objetos e as práticas materiais de nossa vida. É uma trama tecida por um longo processo acumulativo que reflete conhecimentos originados da relação dos indivíduos com as diferentes coisas do mundo.

A concepção da disciplina de Língua Portuguesa trazida pela Proposta Curricular tanto para o Ensino Fundamental, quanto para o Médio, centra-se em um ensino voltado à superação de uma atividade voltada para a informação. Deseja-se formar o aluno para o mundo do conhecimento por meio da linguagem.

Estabelecendo que conhecimento é uma rede de significados, ou melhor, conhecer é o ato cognitivo de compreender para transformar a si e ao mundo em que vivemos, construindo relações entre os diversos significados de uma mesma ideia ou fato.

Dessa forma, subsidiado por conceitos sólidos de ciências que estudam a linguagem, explicitados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a proposta da disciplina de Língua Portuguesa não separa o estudo da linguagem, e da literatura do estudo do homem em sociedade.

De acordo com os PCNs, as propostas de ensino de língua do Fundamental II e Ensino Médio têm a pretensão de cuidar para que os estudantes sejam capazes de simbolizar experiências, suas e dos outros, a partir da palavra oral e escrita, refletindo sobre elas mediante o estudo da língua, instrumento que lhe permite organizar a realidade na qual se insere, construindo significados, nomeando conhecimentos e experiências, produzindo sentidos, tornando-se sujeitos.

A Proposta é desenvolver habilidade de lidar com os textos nas diversas situações de interação social, pois é essa interação linguística por meio de textos, nas situações de produção e recepção em que circulam socialmente, que permitem a construção de sentidos desenvolvendo a competência discursiva e promovendo o letramento. O nível desse letramento é determinado pela variedade de gêneros textuais que a criança ou adulto reconhecem.

Trabalhar língua dessa forma implica a compreensão da enunciação como eixo central de todo o sistema linguístico e ressalta a importância do letramento, em função das relações que cada sujeito mantém em seu meio. Portanto, centrar a Língua Portuguesa no texto requer o desenvolvimento de habilidades que ultrapassem uma visão reducionista dos fenômenos linguísticos e literários.

Para o trabalho com gêneros textuais torna-se necessário compreender tanto as características estruturais de determinado texto, ou seja, como ele é feito, bem como, as condições sociais de produção e recepção, para refletir sobre sua adequação e funcionalidade.

Dessa forma, falar em *curriculum vitae*, na escola, não pode ser separado do campo da atividade trabalho, o que nos leva a pensar tanto em outros gêneros de discurso associados, tais como: entrevista de emprego, anúncio de jornal, entre outros.

O ensino de Língua Portuguesa no ensino Fundamental parte do estudo do texto, apresentando sempre em uma dada situação de comunicação, e torna-se base para o estudo de conteúdos, para o desenvolvimento de habilidades e competências, especialmente de leitura e escrita, e de propostas metodológicas de ensino-aprendizagem. Explicitando melhor, a competência de leitura e de escrita contemplada nesta proposta:

vai além da linguagem verbal, vernácula – ainda que esta tenha papel fundamental – e refere-se a sistemas simbólicos como os citados, pois essas múltiplas linguagens estão presentes no mundo contemporâneo, na vida cultural e política, bem como nas designações e nos conceitos científicos e tecnológicos usados atualmente. A constituição dessa competência tem como base o desenvolvimento do pensamento antecipatório, combinatório e probalístico que permite estabelecer hipóteses, algo que caracteriza o período da adolescência. (SEE/SP, 2008, p.17).

A concepção de texto adotada é ampla, incluindo o sentido semiótico. O texto é organizado a partir da combinação de diferentes linguagens, não apenas a verbal, mas também a não verbal como: cena de telenovela, canção, entre outras, ampliando possibilidades de estudos.

O ensino verbal tem como premissa que o texto é sinônimo de enunciado, ou seja, ele está inserido em uma dada situação de comunicação, e configura-se como uma tessitura que, inserida em contextos mais amplos, materializa as trocas comunicativas entre os seres, trazendo como resultado uma forma de representação de valores, tensões e desejos de indivíduos, inseridos em diversos contextos sociais, em um momento histórico determinado.

Assim, o texto não é visto como uma organização de frases e palavras, ou um objeto portador de sentido em si mesmo.

Com esse objetivo, a proposta traz um eixo de organização do texto em uma dada situação a ser estudada em cada bimestre, são eles: Tipologias Textuais, Gêneros Textuais, Texto e Discurso, e Texto e História.

Já no Ensino Médio, os conteúdos disciplinares foram organizados em quatro campos de estudo: Linguagem e Sociedade, Leitura e Expressão Escrita, Funcionamento da Língua, Produção e Compreensão Oral, que tratam o fenômeno linguístico nas dimensões discursiva, semântica e gramatical.

Procura-se desenvolver o olhar dialético entre o intrinsecamente linguístico e as dimensões subjetivas e sociais.

Em síntese, espera-se que em mais de doze anos deverá haver tempo suficiente para alfabetizar-se nas ciências, nas humanidades e nas técnicas, estando pronto para assumir plenamente sua cidadania. Todos devem passar pela alfabetização científica, humanista, linguística, artística e técnica, para que sua cidadania, além de ser um direito, tenha qualidade.

Capítulo IV

Análise dos Dados

4.1- Dados da Pesquisa

Foram pesquisados vinte professores de Língua Portuguesa que atuam na Rede Pública Estadual de Ensino em escolas distintas localizadas em bairros da zona leste da Capital. Como instrumentos para a coleta de dados foram utilizados dois questionários, que foram entregues aos professores, e recolhidos em momentos distintos.

O primeiro questionário de pesquisa aplicado em 2008, ano da implementação da Proposta Curricular, contemplou quinze questões, sendo quatorze objetivas e uma dissertativa que versavam sobre a Proposta Curricular de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental II, Médio e Educação de Jovens e Adultos, essa última entendida como uma extensão e adaptação dos resultados auferidos na Proposta Curricular no Fundamental e Médio, uma vez que, a Proposta Curricular não contempla especificamente a Educação de Jovens e Adultos, portanto sua utilização na Educação de Jovens e Adultos depende de adaptação feita pelos professores.

As questões foram elaboradas tendo como objetivo analisar a contribuição para o desenvolvimento da competência leitora e escritora, posto na Proposta, bem como o impacto na dinâmica do trabalho docente. Sendo assim, foi necessário também investigar o perfil desse profissional, sua dinâmica de trabalho, sua percepção sobre o material em questão, sua percepção com relação ao ensino de Língua Portuguesa e com o desenvolvimento da leitura e escrita

O segundo foi aplicado após dois anos da implementação da Proposta Curricular, ou seja, em 2010, e contemplou 20 questões, sendo dezenove objetivas e uma dissertativa, e foi aplicado com o objetivo de traçar um paralelo com a primeira pesquisa, acompanhar e atualizar a percepção dos professores em relação à Proposta Curricular, a contribuição para o desenvolvimento da competência leitora e escritora, já descrito, bem como sua aplicabilidade na Rede Estadual.

Dessa forma, fez-se necessário repetir quatorze questões objetivas e uma dissertativa do primeiro questionário, com algumas atualizações na redação, necessárias, devido ao tempo decorrido, acrescida de quatro questões direcionadas à abordagem da leitura e escrita, totalizando vinte questões.

Finalizada a etapa de coleta, os dados das questões objetivas foram tabulados e representados em gráficos. Quanto às questões dissertativas, fez-se necessário uma leitura criteriosa das respostas para identificar os pontos recorrentes, a fim de construir referências para também fazer a representação em gráficos. Para exemplificar, as respostas dissertativas apresentaremos também alguns discursos que servirão de base para análise e discussão desses dados.

Para uma melhor visualização dos dados, análise, discussão e comparação dos resultados obtidos, apresentaremos os gráficos das questões objetivas e dissertativas das duas pesquisas, de uma forma linear, diferenciando-as quando necessário. Em seguida, destacaremos alguns aspectos das questões dissertativas, por serem relevantes para composição da análise. E por fim, faremos a leitura e discussão dos dados obtidos, agrupando-os em tópicos semelhantes, ou seja, não necessariamente na ordem das questões apresentadas nos gráficos, a fim de que possamos ter a dimensão do todo.

4.2 - Gráficos referentes às pesquisas realizadas entre 2008 e 2010

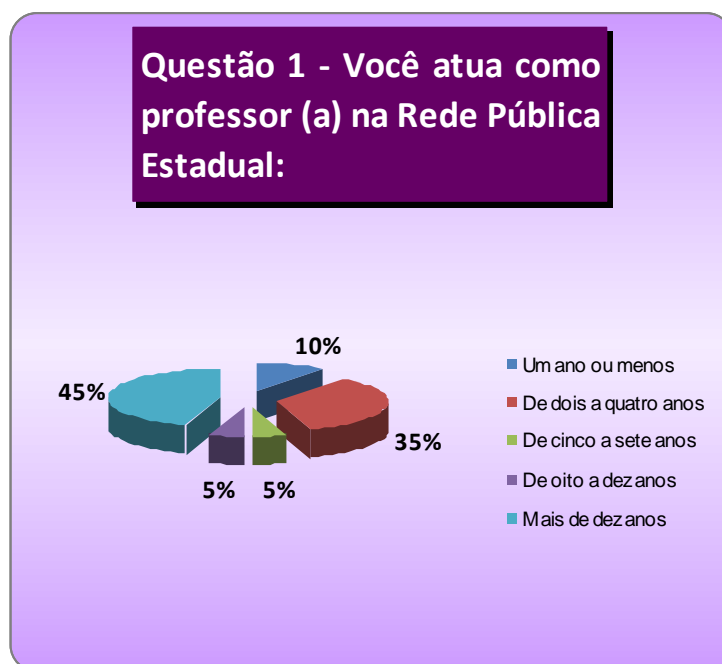


Gráfico 1 - Tempo de atuação na Rede Pública Estadual em 2008



Gráfico 2 - Tempo de atuação na Rede Pública Estadual em 2010

Questão 2 - A Proposta Curricular do Estado de São Paulo garantirá melhoria no ensino público?

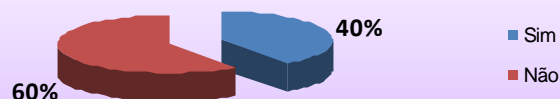


Gráfico 3 – Expectativa de mudança em 2008

Questão 2 - Após dois anos de implementação, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo garantiu melhoria no ensino público?



Gráfico 4- Impacto no ensino em 2010

Questão 3 - Enumere (de 1 a 5) de acordo com o grau de prioridade os itens que colaboram para a melhoria do ensino público:

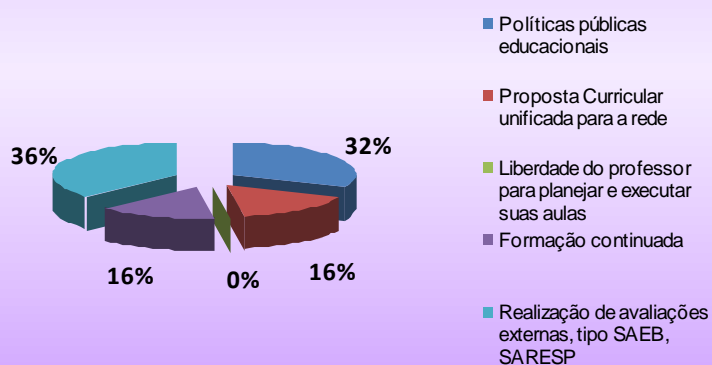


Gráfico 5- Prioridades para melhoria do ensino em 2008

Questão 3 - Enumere (de 1 a 5) de acordo com o grau de prioridade os itens que colaboram para a melhoria do ensino público:

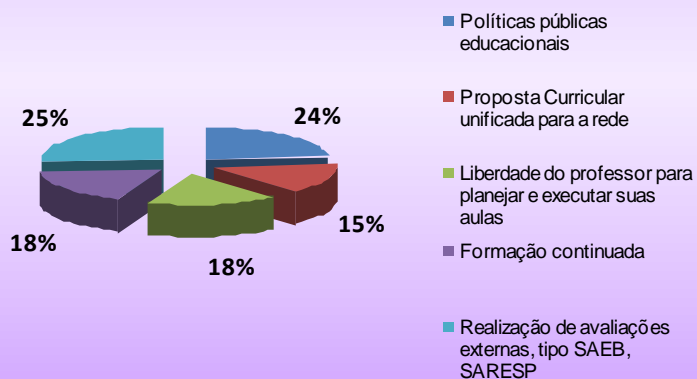


Gráfico 6 – Prioridades para melhoria do ensino em 2010

Questão 4 - Com relação à apresentação e a orientação da Proposta Curricular da Secretaria da Educação você considera que foi:

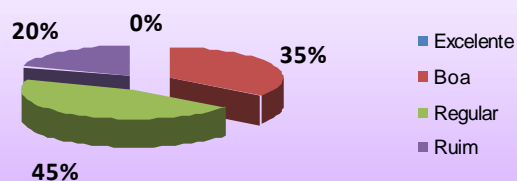


Gráfico 7 – Apresentação da Proposta Curricular em 2008

Questão 4 - Com relação à apresentação e a orientação da Proposta Curricular da Secretaria da Educação você considera que foi:

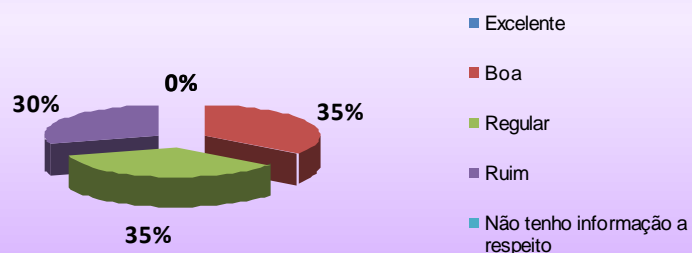


Gráfico 8 – Avaliação da Proposta Curricular em 2010

Questão 5 - Ao ensinar Língua Portuguesa você visa:

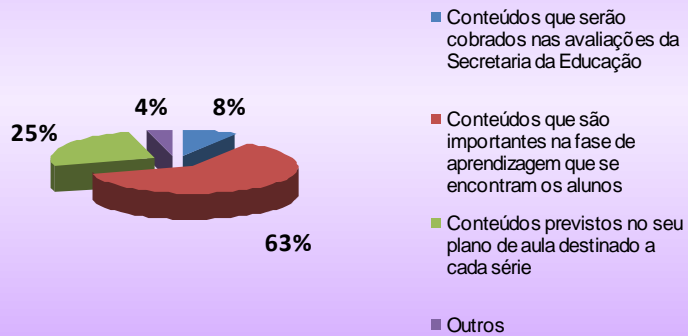


Gráfico 9 – Prioridades de ensino em 2008

Questão 5 - Ao ensinar Língua Portuguesa você visa:

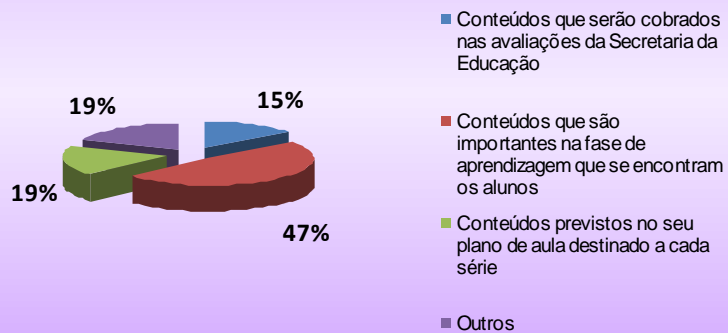


Gráfico 10 – Prioridades de ensino em 2010

Questão 6 - Com relação à Proposta Curricular de Língua Portuguesa, você:

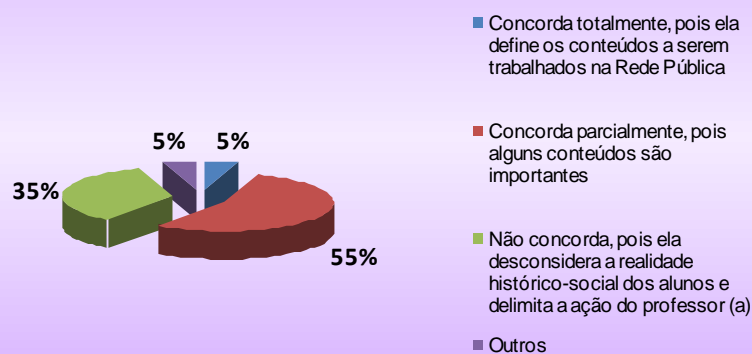


Gráfico 11 – Aceitação da Proposta Curricular em 2008

Questão 6 - Com relação à Proposta Curricular de Língua Portuguesa, você:

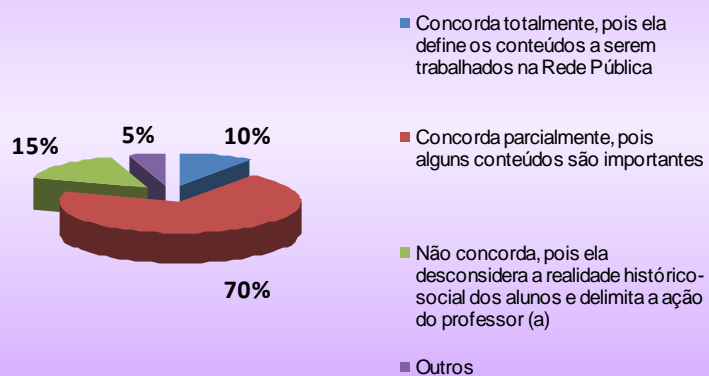


Gráfico 12 – Aceitação da Proposta Curricular em 2010

Questão 7 - A nova Proposta Curricular de Língua Portuguesa e os respectivos Cadernos do Professor:

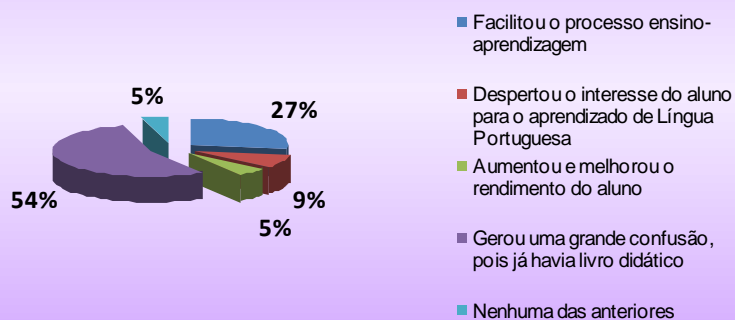


Gráfico 13 – Configuração do ensino mediante a Proposta em 2008

Questão 7 - A nova Proposta Curricular de Língua Portuguesa e os respectivos Cadernos do Professor:

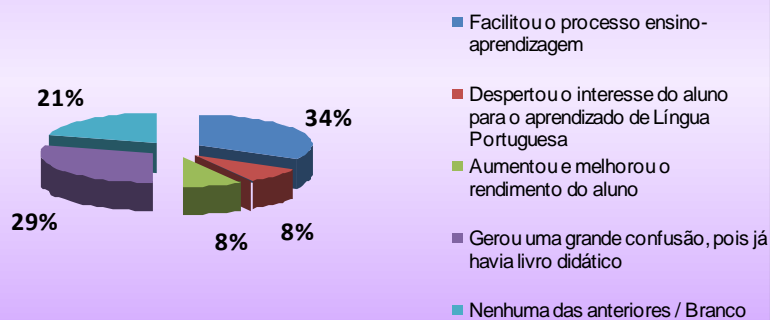


Gráfico 14 – Configuração do ensino mediante a Proposta em 2010

Questão 8 - Com relação ao material de apoio (Jornal, Caderno do Professor) para implementação da Proposta Curricular, você considera o conteúdo para o Ciclo II:

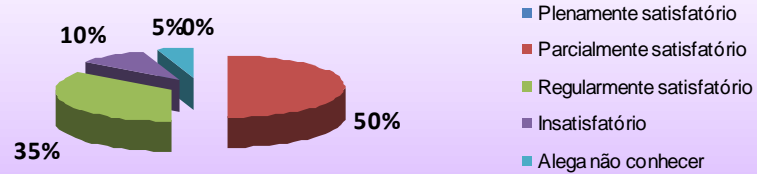


Gráfico 15 – Avaliação do conteúdo da Proposta em 2008

Questão 8 - Com relação ao material de apoio (Jornal, Caderno do Professor) utilizado antes da implementação da Proposta Curricular, você considera o conteúdo para o Ciclo II:

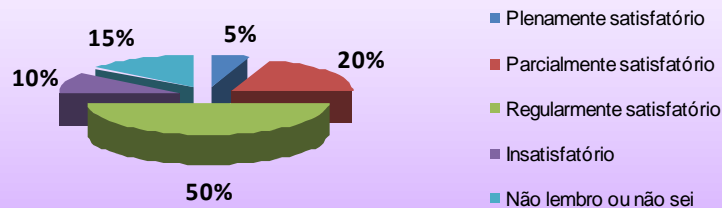


Gráfico 16 – Avaliação do conteúdo da Proposta em 2010

Questão 9 - Para planejar sua aula você considera:

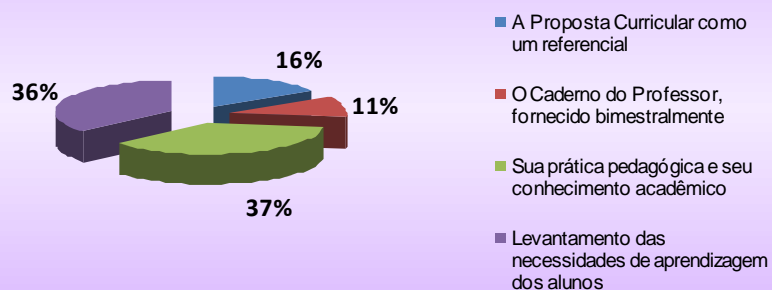


Gráfico 17 – Planejamento da aula em 2008

Questão 9 - Para planejar sua aula você considera:

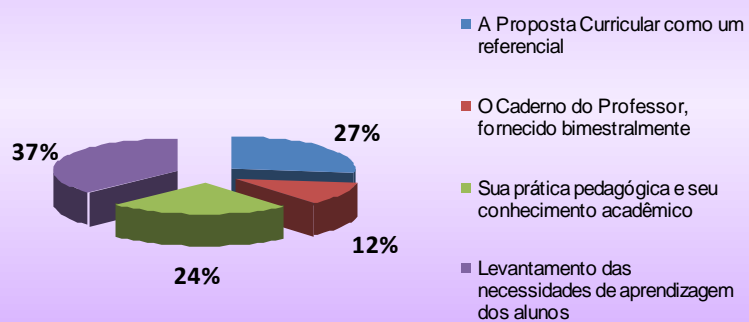


Gráfico 18 – Planejamento da aula em 2010

Questão 10 - Você utiliza em sua aula:

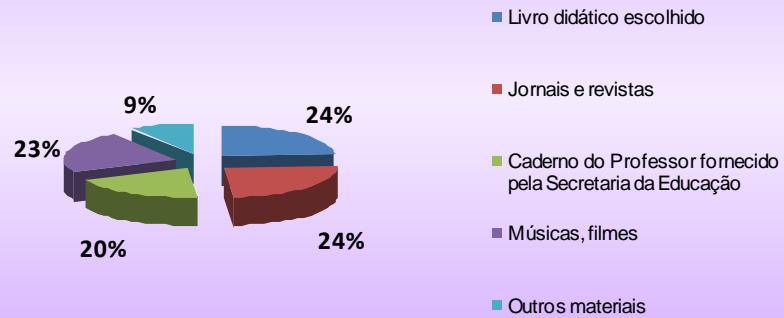


Gráfico 19 – Materiais utilizados em 2008

Questão 10 - Antes da Proposta Curricular de Língua Portuguesa, você utilizava em sua aula:

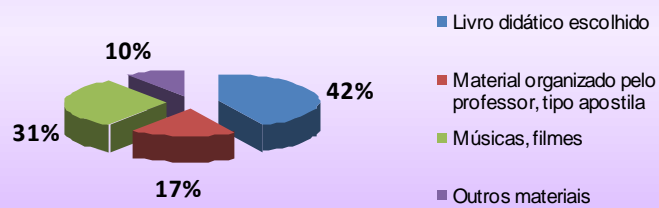


Gráfico 20 – Materiais utilizados em 2010

Questão 11 - O Caderno do Professor como material didático:

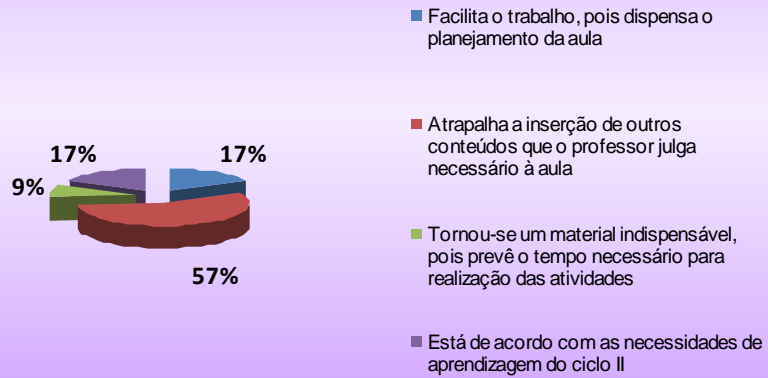


Gráfico 21 - Caderno do Professor como material didático em 2008

Questão 11 - O Caderno do Professor como material didático:

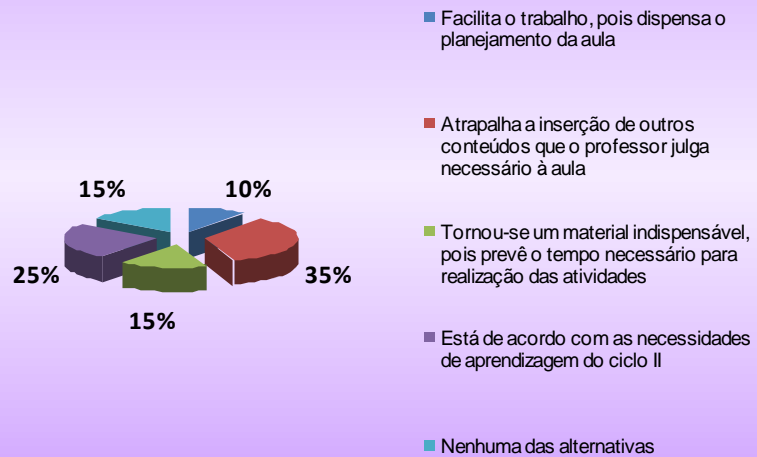


Gráfico 22- Caderno do Professor como material didático em 2010

Questão 12 - As atividades propostas no Caderno do Professor:

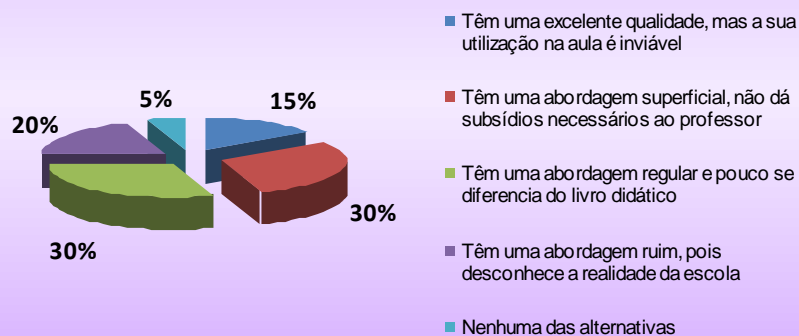


Gráfico 23 – Abordagem das atividades em 2008

Questão 12 - As atividades propostas no Caderno do Aluno:

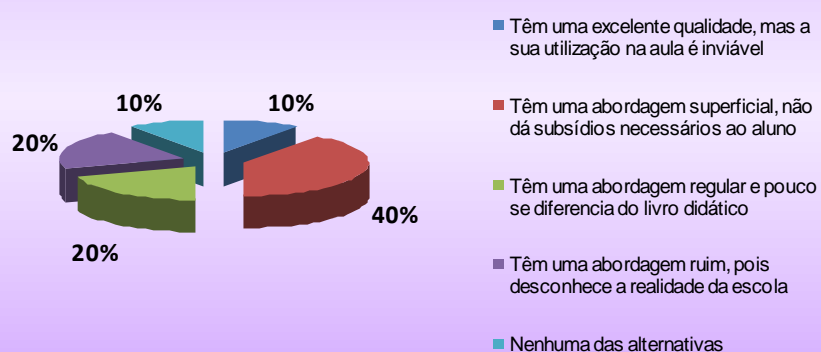


Gráfico 24 – Abordagem das atividades em 2010

Questão 13 - Com a nova Proposta Curricular, você utiliza em sua aula:

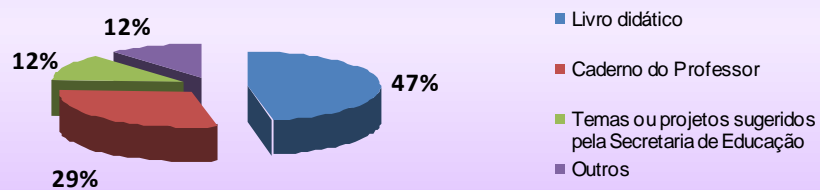


Gráfico 25 – Materiais didáticos utilizados em 2008

Questão 13 - Com a nova Proposta Curricular, você utiliza em sua aula:

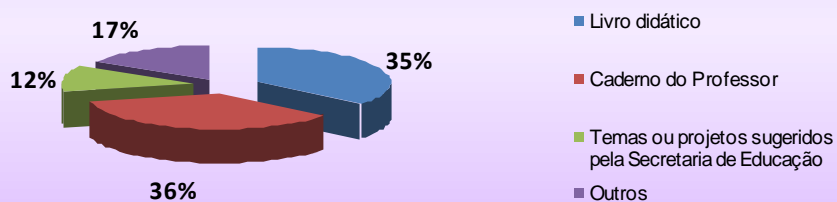


Gráfico 26 – Materiais didáticos utilizados em 2010

Questão 14 - O que mudou na sua prática pedagógica, depois da implementação da atual (2008) Proposta Pedagógica de Língua Portuguesa?

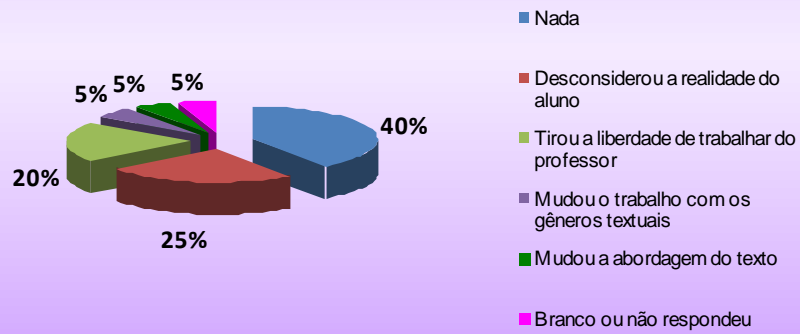


Gráfico 27 – Mudança na prática pedagógica em 2008

Questão 14 - O que mudou na sua prática pedagógica, depois da implementação da atual (2008) Proposta Curricular de Língua Portuguesa?

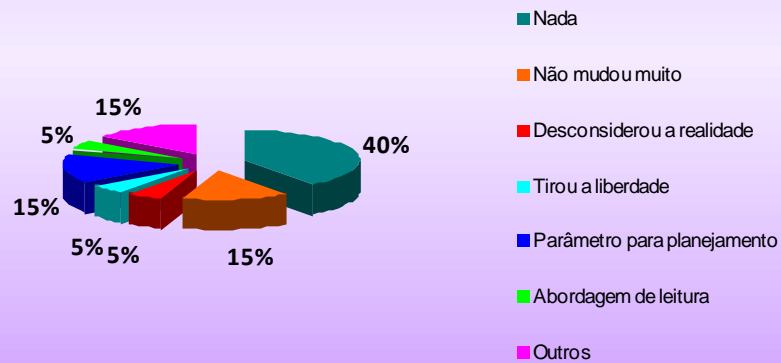


Gráfico 28 – Mudança na prática pedagógica em 2010

Questão 15 - Com a Proposta Curricular, você se sente:

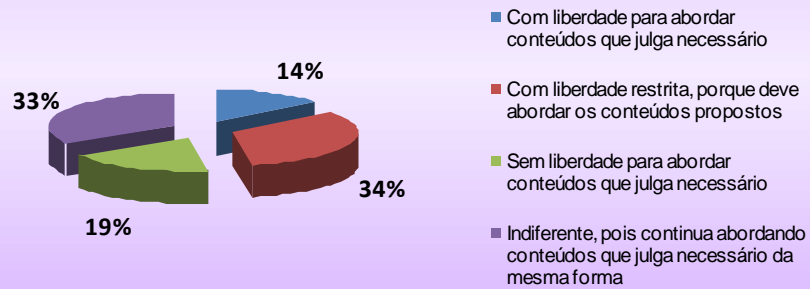


Gráfico 29 – Posicionamento em relação à Proposta em 2008

Questão 15 - Com a Proposta Curricular, você se sente:

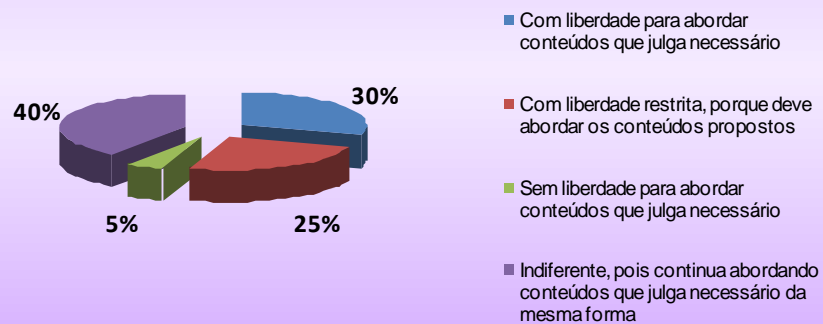


Gráfico 30 – Posicionamento em relação à Proposta em 2010

Questão 16 - Quando você trabalha conteúdos da Proposta Curricular de Língua Portuguesa voltados especificamente para leitura e escrita, o aluno:

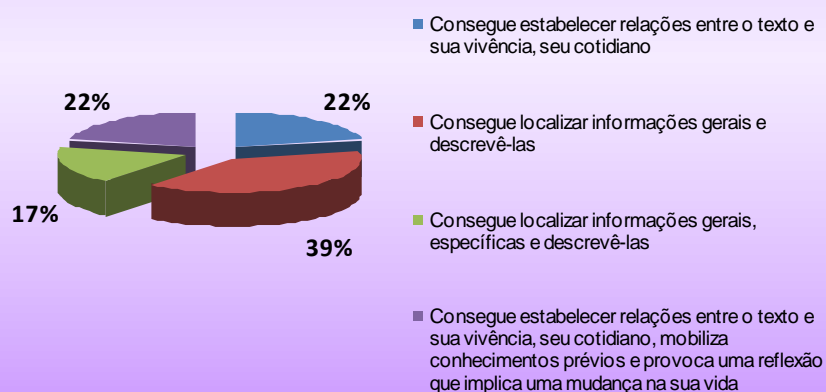


Gráfico 31 – Resultados obtidos na leitura e escrita em 2010

Questão 17 - Os textos verbais ou não verbais presentes na Proposta Curricular:

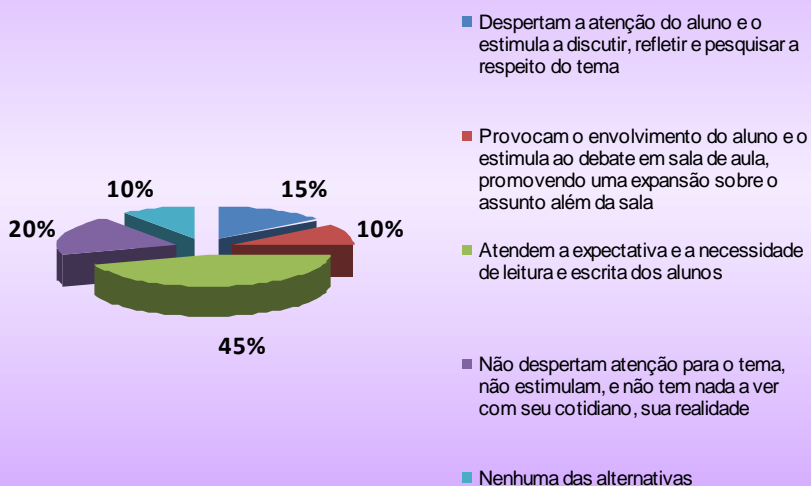


Gráfico 32 – Abordagem de textos verbais ou não verbais em 2010

Questão 18 - As propostas de leitura e escrita presentes na Proposta Curricular de Língua Portuguesa permitem que aluno:

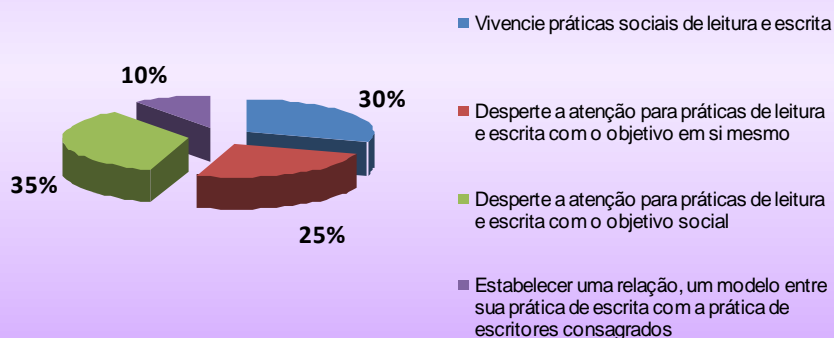


Gráfico 33 – Leitura e escrita na Proposta Curricular em 2010

Questão 19 - A Proposta Curricular de Língua Portuguesa contempla:

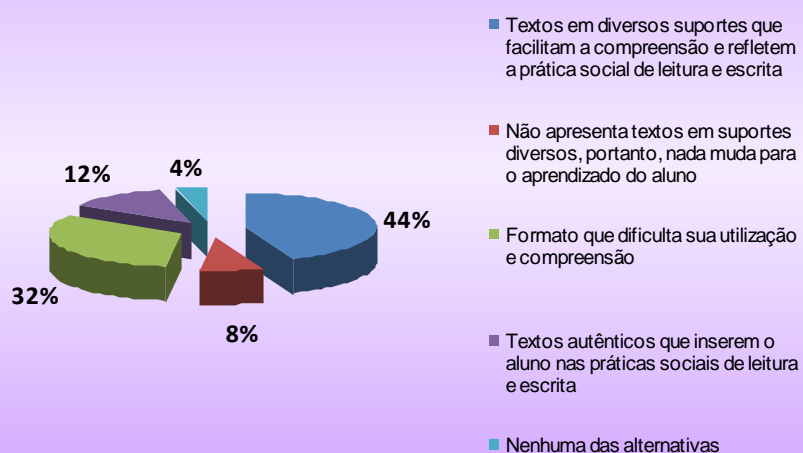


Gráfico 34 – Textos na Proposta Curricular em 2010

Questão 20 - Você considera que: após trabalhar leitura e escrita abordada na Proposta Curricular de Língua Portuguesa, o aluno:



Gráfico 35 - Resultados obtidos com a leitura e escrita em 2010

4.3 – Questões Dissertativas

Primeiro questionário: Questão dissertativa sobre o que mudou com a Proposta Curricular de Língua Portuguesa

Na primeira pesquisa, o maior número de respostas concentrou-se na afirmação que a Proposta Curricular não mudou nada a prática pedagógica, com destaque dado: “Difícil citar mudanças, pois o método é o mesmo: giz e lousa e o conteúdo é o mesmo do livro didático.”

Logo em seguida, aparecem respostas que mencionam que a Proposta desconsidera a realidade da comunidade escolar. Com destaque para essa que chama atenção além da falta de liberdade, para a política de culpabilização dos professores pelo fracasso escolar no estado de São Paulo, salientando ainda a falta de políticas públicas que reestruturem a carreira do magistério e ofereçam condições melhores de trabalho. Abaixo, reproduzimos o discurso, que consideramos mais abrangente da realidade atual do professor, mas que também coloca outros aspectos que não discutiremos nesse trabalho, pois focaremos na aplicabilidade da Proposta Curricular como melhoria do ensino de Língua Portuguesa.

Um “stress” muito grande, uma confusão. Fiquei sentindo-me uma marionete, uma flor murcha que não tem mais direito a respirar, pois somos pressionados o tempo todo e cobrados! E se os resultados não são satisfatórios somos responsabilizados. A política educacional tem que mudar. Temos que ter qualidade; ensinar sim; passar conhecimentos, mas temos que ter condições para isso. Salas com 20 a 25 alunos. Um psicólogo ou assistente social para os alunos e pais; material pedagógico adequado, pois os cadernos são interessantes, mas não possuímos recursos pedagógicos e financeiros para colocá-los totalmente em prática.³¹ Necessitamos de uma carga horária menor com 20 aulas e um salário dobrado, assim estaremos menos cansados, mais satisfeitos, o “stress” será menor e o resultado para todos será satisfatório. E também espero que parem de culpar os educadores por todos os resultados negativos, pois muitas mudanças foram impostas como a “aprovação automática” criando situações difíceis de serem contornadas. A violência cresceu, e os professores, infelizmente, estão vítimas, apanhando e sendo ameaçados! Juntos, professores, direção, pais, alunos, e “Estado” (Secretaria – Governador – Prefeito) podemos lutar por uma política educacional mais ampla, justa e condizente com a nossa realidade escolar.

³¹ - Inicialmente só havia o exemplar do professor: Caderno do Professor.

Segundo Questionário: Questão dissertativa sobre o que mudou com a Proposta Curricular de Língua Portuguesa

A segunda pesquisa também apontou que a Proposta não mudou a prática pedagógica dos professores, com algumas nuances que detalharemos a seguir.

Nada e não mudou muito,³² constituem a maioria das respostas, destacando: “Absolutamente nada. A “Proposta” não trouxe nenhuma “novidade”, nenhum elemento que possa ser um desencadeador real de mudanças.”

Seguido por um número expressivo de respostas em branco, e da afirmação que a Proposta serviu de parâmetro para elaboração do plano ou planejamento das aulas para atender a determinação da Secretaria, reproduzindo o discurso: “Mudou a maneira de planejar as aulas. A Proposta tornou-se um parâmetro para meus planos de aula.”

Além de outras menções em proporção menor, como: tirou a liberdade do professor, desconsiderou a realidade do aluno, mudou a abordagem de leitura, entre outros, finalizam a constituição das respostas. Para maior clareza e ilustração da situação reproduziremos mais alguns discursos:

As aulas de Língua Portuguesa embora a Secretaria de Educação informa que o professor tem autonomia em desenvolver as aulas, sinto que o uso do Caderno de Apoio, tornaram as minhas aulas engessadas, isto é, lembro-me que antes do uso dos Cadernos, minhas aulas eram mais diversificadas e atraentes para os alunos.

O Caderno facilitou um pouco o trabalho no sentido de permitir que todos estejam de posse de um material a ser utilizado durante a aula. Algumas atividades precisam ser adaptadas para atender às especificidades de algumas turmas. De forma geral, a prática pedagógica não mudou muito. Procuo desenvolver a competência leitora e escritora, e proporcionar contato com diferentes tipos e gêneros textuais.

Foi necessário adaptar o planejamento da aula para se enquadrar ao currículo do Estado, porém, sem perder de vista a necessidade de se considerar a realidade histórico-social do aluno.

Os discursos demonstram que quaisquer inovações no processo ensino-aprendizagem dependem essencialmente dos professores, na discussão, elaboração e na execução. Delegar

³² - Há respostas com e sem justificativas.

apenas a execução ao professor, sem sua participação ativa no processo, resulta em mais uma burocracia a ser cumprida.

Especialmente, na segunda pesquisa, observamos que as mudanças trazidas pela Proposta Curricular estão relacionadas diretamente as questões burocráticas e destinadas a atender, uma determinação da SEE. O que não provocou mudança na competência leitora e escritora do aluno.

Tal postura demonstrada pode está relacionada ao fato de que os professores pesquisados trabalham na Rede há mais de dez anos, portanto, já foram submetidos às oscilações e descontinuidades de políticas públicas no decorrer de sua carreira. No início, se mostraram um tanto apreensivos, mas ao mesmo tempo não demonstraram grandes expectativas de mudanças impactantes para a educação.

4.4. – Discussão dos resultados

Os dados coletados revelam que os professores pesquisados atuam na rede pública Estadual de Ensino de São Paulo há mais de dez anos, portanto, já passaram por outras políticas públicas que visaram à melhoria do ensino, uma das razões que justifica a descrença na Proposta Curricular como uma potencializadora desse processo.

Segundo Contreras (2002), em nome do *slogan* da “qualidade da educação” as políticas públicas têm se apoiado e encontrado uma forma de pressionar para um consenso sem permitir discussão sobre as variáveis que levaram a precarização do trabalho docente, e a consolidação de uma política de culpabilização do professor pelo baixo rendimento escolar apresentado pelos estudantes em situações de avaliações externas.

Esse tipo *slogan* é constante também no discurso voltado para a melhoria da formação docente como um aspecto que garantiria a qualidade educacional. Sem, contudo ponderar outros aspectos, tais como: a democratização da escola pública, a necessidade de formação de mais professores para atender a demanda, ou questionamentos sobre a qualidade dos cursos de formação desses profissionais, realizada por instituições aprovadas pelo Ministério da Educação, quer seja, pública ou privada.

Diante desse quadro, os professores se mostram desacreditados e confusos, ora tendem a acreditar na concepção do seu trabalho, aflorando seu compromisso moral, que será explicitado posteriormente de acordo com Contreras, ora tendem a se tornar um executor de tarefas de acordo com as regras impostas. Nesse momento, passam a considerar que a apresentação da proposta foi boa e que as avaliações externas: SARESP, SAEB são importantes para melhoria do ensino. Provavelmente, tal postura, está relacionada também à pressão sofrida pela política de bonificação de resultados gerada pelo índice revelado nas avaliações dos estudantes que revertem em bônus pago aos profissionais das escolas que cumprirem a meta estabelecida para o ano. Esclarecendo melhor, é o IDESP³³ estabelecido por escola que determina o pagamento ou não do bônus aos profissionais da educação. Esse índice é baseado no desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, mensurados pelo SARESP, aliados aos indicadores de aprovação, reprovação e abandono. Com base nisso, as cerca de cinco mil escolas estaduais de São Paulo recebem, todos os anos, uma meta para cumprir, que é estipulada de acordo com a realidade da unidade. O cálculo do bônus, então,

³³ - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo.

será definido pelo resultado da escola com relação a essas metas, ficando de fora àquelas que não alcançarem a meta do IDESP.

Dessa forma, o programa de ação do governo vem atrelando o alcance, ou superação da meta pelas escolas, à avaliação externa e conseqüentemente a remuneração por desempenho.

Corroborando tal posição, Apple e Jungck (1990) afirmam que em algumas ocasiões os professores comprometem-se com as políticas de legitimação do Estado, convencidos de seu valor, cujo efeito sobre eles é o de torná-los vítimas do processo de proletarização em andamento pelas políticas públicas:

Muitos mestres se *comprometerão* com elas [as metas de políticas reformistas] acreditando que vale a penas alcançá-las, e investirão quantidades excepcionais de tempo necessárias, tratando de assumi-las com seriedade. Estes mestres explorarão a si mesmos trabalhando inclusive mais duramente, com baixa remuneração e em condições intensificadas, fazendo tudo para vencer as contraditórias pressões às quais estarão submetidos. Ao mesmo tempo, porém, a carga adicional de trabalho, criará uma situação na qual será impossível alcançar plenamente essas metas” (APPLE E JUNGCK, 1990:169).

De acordo com Contreras (2002), nessa situação, os professores passam a depender inteiramente dos processos de racionalização e controle da gestão administrativa da empresa e do conhecimento científico e tecnológico dos *experts*. Ainda segundo ele, essa lógica racionalizadora transcendeu o âmbito privado e de produção, enquanto processo de acumulação de capital para invadir a esfera do Estado, caracteriza-se assim o fenômeno de racionalização do trabalho entre:

A separação entre concepção e execução no processo produtivo, onde o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre as quais não decide; *a desqualificação*, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção e; *a perda de controle* sobre seu próprio trabalho, ao ficar submetido ao controle e às decisões do capital, perdendo a capacidade de resistência. (CONTRERAS, 2002, p. 35)

Entretanto paralelo a essa situação de proletarização e desqualificação de seu trabalho, os professores, fruto de um ensino que não era regido por bonificação financeira, revela a preocupação ao ensinar Língua Portuguesa priorizando os conteúdos que são importantes na fase de aprendizagem que os alunos se encontram e não necessariamente os conteúdos que serão alvos das avaliações externas.

Diante da preocupação apresentada em oferecer conteúdos importantes para os alunos, e diante de uma questão objetiva, levantamos a hipótese de que os professores enxergam as avaliações externas como outra oportunidade de aprendizagem, e outro instrumento de

avaliação. Nas palavras de (Contreras, 1990: 16 e SS), “o ensino supõe um compromisso de caráter moral para quem o realiza.”

Este compromisso moral ou *obrigação moral* é que:

confere à atividade do ensino um caráter que, como assinalou Sockett (1989:16e SS), se situa acima de qualquer obrigação contratual que possa ser estabelecida na definição de emprego. ...a finalidade da educação incorpora a noção de pessoa humana livre, o que é simultaneamente uma conquista a que se aspira e um status moral sob o qual se realiza a prática educativa.

Envolvidos por esse compromisso moral inerente a sua profissão, e sofrendo pressão institucional, os professores declaram concordar parcialmente com a Proposta Curricular e reconhecem que alguns conteúdos são importantes, mas ressaltam que a mesma gerou uma grande confusão para seu trabalho, pois já utilizavam livro didático, escolhido em um período anterior, por eles, dentre as opções destinadas às escolas, de acordo com critérios institucionais para um período determinado. Nessas circunstâncias, segundo os professores, trabalhar com o Caderno do Professor atrapalha a inserção de outros conteúdos.

Analisando alguns exemplos no Caderno do Aluno, entenderemos um pouco essa dificuldade, pois o material traz comandos tanto para professores quanto para os alunos, utilizando uma linguagem imperativa, que muitas vezes exclui o professor da situação de aprendizagem, como essas: “...você deve ficar atento às instruções, observando que, em alguns momentos, trabalhará individualmente; em outros, trabalhará em parceria com seus colegas e o professor.” (SÃO PAULO, 2013, p. 13). Ou “Leia os textos a seguir, retirados de uma página de revista.” (Op. cit, p. 18)

E ainda:

Depois de ouvir a música A minha alma³⁴ (o professor apresentará para a classe), você deve participar de uma roda de conversa com seus colegas, falando das suas primeiras impressões sobre a letra ouvida. Não se esqueça de anotar essa letra de música no caderno a fim de poder consultá-la posteriormente. (Op. Cit. p. 11).

Diante do exposto, podemos inferir que para o professor, o trabalho com o livro didático e outros materiais preparados e escolhidos por ele proporciona a sensação de maior liberdade, e representa a busca de uma certa autonomia e segurança para trabalhar com materiais já conhecidos e consagrados em sua prática pedagógica, uma vez que sabemos que a Proposta Curricular foi implementada na Rede, após ter iniciado o ano letivo, portanto, sem

³⁴ - O material, Caderno do Aluno e Professor, não traz a letra da música, referência de autoria e intérprete.

tempo hábil para que o professor se apropriasse do material, para trabalhar bem, diante dessa nova configuração.

Essa imposição demonstra a perda da autonomia profissional e a proletarização do trabalho. Segundo Contreras (2002), autonomia do professor remete a relação com a sociedade e do papel dessa, com respeito à educação.

A autonomia profissional necessita de condições pessoais, institucionais e sociopolíticas que não signifique individualismo, corporativismo nem submissão burocrática ou intelectual. Sintetizando: “A autonomia não é isolamento e não é possível sem o apoio, a relação, o intercâmbio.” (Op. cit., 2002, p. 26). Portanto, provém do clima intelectual, profissional, no qual se criam oportunidades de discussões interessantes, análise se si como profissionais e das circunstâncias de trabalho.

Outro fator de rejeição dos professores à Proposta é atribuído ao fato da unificação da mesma, pois entendem que dessa forma os alunos não são contemplados em suas individualidades, pois possuem diferentes capitais culturais.³⁵ Para atender a essas individualidades, o professor tem como prioridade para planejar a aula o levantamento das necessidades de aprendizagem dos alunos, a sua prática pedagógica, o seu conhecimento acadêmico e o livro didático. E admitem: a Proposta Curricular não mudou a prática pedagógica.

Posteriormente, passada a fase da euforia e incerteza quanto ao rumo do seu trabalho, os professores admitem o uso do Caderno do Professor, juntamente com o livro didático. Aqui, podemos atribuir que o uso se deu em decorrência também do fornecimento do material: Caderno do Aluno, a todos, diferentemente do início que somente o professor recebia o material, o que dificultava o trabalho devido à falta de recursos financeiros ou equipamento para reproduzi-los em cópias ou na tradicional lousa, por terem textos autênticos e imagens. Essa dificuldade foi mencionada e reproduzida anteriormente nas questões dissertativas.

Na sequência, encontramos embasamento e defesa mais uma vez do uso do livro didático sob alegação que a Proposta tem uma abordagem superficial dos conteúdos e não dá subsídios necessários ao professor para desenvolver seu trabalho. Essa constatação na pesquisa, encontra respaldo no Caderno do Aluno: “O professor fará a seleção, no livro didático, de alguns exercícios de sistematização sobre o uso dessas conjunções. Desenvolva-os individualmente, anotando suas dúvidas no caderno.” (SÃO PAULO, 2013, p. 21.)

³⁵ - Escritos da Educação – Pierre Bourdieu, 2008.

Fica claro que, apesar da existência da Proposta, não há proibição de usar o livro didático, o problema está na forma como o material foi imposto aos professores, como uso obrigatório, sem um período de discussão, formação, apropriação do mesmo e sem principalmente conhecimento sobre a concepção da mesma, para que pudessem apreciar, selecionar e até mesmo fazer juízo de valor adequado ou não ao seu trabalho. Esse processo demonstra que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram a perda do controle e de sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, o professor perdeu a autonomia do seu trabalho, e conseqüentemente habilidades e qualificação.

Nessa perspectiva, é notório que os professores se aproximam da classe operária por meio de um processo de proletarização. Explicitando melhor nas palavras dos autores que defendem a teoria da proletarização de professores:

A tese básica dessa posição é a consideração de que os docentes, enquanto categoria, sofreram ou estão sofrendo uma transformação nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam, que os aproxima cada vez mais das condições e interesses da classe operária.(APPLE, 1987, 1989; APPLE e JUNGCK, 1990, OZGA, 1988, DENSMORE, 1987.)

Segundo Jiménez Jaén (1988) apud Contreras (2002) essa proposta possui base teórica na análise marxista de trabalho e no modo de produção capitalista, sendo seu desenvolvimento e aplicação realizada por Braverman (1974) que analisou a lógica racionalizadora das empresas e da produção em geral com o objetivo de:

garantir o controle sobre o processo produtivo, que era subdividido em processos cada vez mais simples, de maneira que os operários eram especializados em aspectos cada vez mais reduzidos da cadeia produtiva, perdendo deste modo a perspectiva do conjunto, bem como as habilidades e destrezas que anteriormente necessitavam para o seu trabalho. O produto dessa atomização, que teve no taylorismo³⁶ seu ponto mais alto, significava, por conseguinte, a perda da qualificação do operário, que viu seu trabalho reduzido ao desempenho de tarefas isoladas e rotineiras, sem compreensão do significado do processo e, em consequência, perdendo aquelas destrezas e habilidades que anteriormente possuía. Agora, o trabalhador passa a depender inteiramente dos processos de racionalização e controle da gestão administrativa da empresa e do conhecimento científico e tecnológico dos experts. (CONTRERAS, p. 34-35, 2002).

³⁶ - O taylorismo toma seu nome da obra de Taylor (1911), *The principles and methods of scientific management*. A gestão do trabalho consistia na decomposição do mesmo em tarefas e rotinas mínimas, com especificações de ações e medidas de tempo de execução para cada uma delas e com a atribuição e treinamento dos trabalhadores na realização dessas tarefas.

Durante toda pesquisa, percebemos essa racionalização do trabalho docente e sua dependência dos *experts* que produziram o material, e uma insegurança que traduzimos na percepção da perda da autonomia, além de uma oscilação de posicionamento com relação ao uso da Proposta, e uma certeza quanto a sua ineficácia para melhorar a qualidade do ensino.

No início da pesquisa, os professores declaram que a Proposta restringia sua liberdade para trabalhar e que ao mesmo tempo, eram indiferentes a ela, ou seja, continuariam trabalhando e abordando conteúdos que julgassem necessários da mesma forma.

Provavelmente, essa insegurança de posicionamento frente à Proposta se relaciona com a tensão inicial de uma mudança, pois no segundo momento, ocorre a predominância de indiferença em relação à mesma.

Na escola, historicamente o conteúdo da prática educativa, o modo de organização e controle do trabalho do professor foram introduzidos pelo discurso da “gestão científica. Dentro dessa lógica muda-se a concepção de currículo.

O currículo começou a conceber também uma espécie de processo de produção, organizado sob os mesmos parâmetros de decomposição em elementos mínimos de realização – os objetivos - os quais corresponderiam a uma descrição das atividades particulares e específicas da vida adulta para as quais haveria que se preparar (BOBBIT, 1918).

A determinação cada vez mais detalhada do currículo a ser adotado nas escolas, a extensão de tipos de técnicas e diagnóstico e avaliação dos alunos, a transformação dos processos de ensino em microtécnicas dirigidas à consecução de aprendizagem concretas perfeitamente estipuladas e definidas de antemão, as técnicas de modificação de comportamento, dirigidas fundamentalmente ao controle disciplinar dos alunos, toda a tecnologia de determinação de objetivos operativos ou finais, projetos curriculares nos quais se estipula perfeitamente tudo o que deve fazer o professor passo a passo, os textos e manuais didáticos que enumeram o repertório de atividades que os professores e alunos devem fazer etc. (Jimenez Jaen, 1988) tudo reflete o espírito de racionalização tecnológica do ensino.

Na direção desse currículo, encontramos exemplos no Caderno do Professor³⁷ que traz um manual para ser seguido pelo professor que consta: situação de aprendizagem, tempo previsto para realização, conteúdos e temas a ser desenvolvidos, competências e habilidades a ser atingidas, estratégias a ser desenvolvidas, recursos a ser utilizados, as forma de avaliação e por fim, o roteiro para aplicação da situação de aprendizagem apresentada.

As questões mais direcionadas a abordagem de leitura e escrita, apontam que a Proposta contempla textos que atendem a expectativa, e a necessidade de leitura e escrita dos

³⁷ - Caderno do Professor de Língua Portuguesa - Ensino Fundamental - 8ª série – 3º bimestre – 2008.

alunos, despertam atenção para práticas sociais de leitura, e que o conteúdo abordado habilita o aluno a localizar informações gerais em textos e descrevê-las.

Salientam ainda, que os textos são apresentados em diferentes suportes que facilitam a compreensão e refletem a prática social de leitura e escrita, por isso, após o trabalho com leitura e escrita abordada na Proposta o aluno articula melhor suas ideias prévias, e estabelece relações com outros textos, ou seja, pratica intertextualidade oral ou escrita, e ainda consegue responder questões específicas, entretanto não desenvolvem textos que ampliem seu conhecimento sobre o assunto. Portanto, percebemos que mudou apenas o suporte, o mais importante, que a aprendizagem significativa não ocorreu, o texto continua sendo pretexto para responder às questões de interpretações com fim em si mesmas.

Podemos afirmar ainda que, a Proposta Curricular de Língua Portuguesa não atendeu ao seu caráter essencial: priorização da competência de leitura e escrita para que se tornasse base para a constituição das demais competências, sejam elas gerais, ou disciplinares.

Considerações Finais

No decorrer do trabalho, objetivamos verificar a aplicabilidade da Proposta Curricular de Língua Portuguesa de 2008 da SEE-SP, especificamente em seu eixo principal: a competência leitora e escritora, relacionando-a com o conceito de competência e letramento que estão intrinsecamente relacionados e presentes na Proposta, e por fim, analisar as implicações da mesma para a educação.

Buscamos subsídios e pontos convergentes na Proposta Curricular de Língua Portuguesa de 1988, na Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos de 2002, para finalmente comparar com os resultados obtidos pela pesquisa realizada em 2008 e 2010 com os professores da Rede Pública Estadual sobre a Proposta Curricular de 2008.

Iniciando pela Proposta Curricular de 1988, percebemos que ela não desconsidera a participação dos professores na definição da ação pedagógica em função da realidade, pois segundo a mesma são eles que conhecem a realidade social e linguística dos alunos, suas necessidades e aspirações, A Proposta define-se como um estímulo a reflexão, e não como receituário a ser seguido pelos professores. Esse é um aspecto importante e diferenciador da Proposta de 2008 que desconsidera a realidade de alunos e professores e traz uma espécie de roteiro, descrevendo, inclusive a quantidade de aulas para abordagem do assunto por ela definido.

Outro aspecto importante é a abordagem da linguagem em uma perspectiva sócio-histórica, ressaltando que a linguagem é atividade humana e não uma atividade escolar.

Nessa Proposta, o conceito de competência e letramento não é utilizado, pois, a discussão e inserção desses conceitos na educação são posteriores, todavia, a perspectiva sócio-histórica linguagem adotada por ela, já amplia o conceito, antes restrito a atividades de codificação e decodificação da língua.

Já a Proposta da EJA 2002 está pautada em teorias socioconstrutivista seguindo à linha de Paulo Freire. Propõe uma lógica de organização curricular que contemple um conjunto de capacidades a serem construídas pelos alunos, em detrimento à lógica e hierarquização curricular de disciplinas. Nesse processo, o professor é um mediador que estimula e orienta para a construção do conhecimento.

Quanto à linguagem a seleção de conteúdo deve proporcionar experiências com o uso e a reflexão da linguagem em situações comunicativas. As práticas de linguagem não se separam do sujeito, da história e do mundo, nesse sentido propõe um ensino de Língua Portuguesa que amplie a modalidade oral, e desenvolva a modalidade escrita voltada para as

práticas sociais do uso da linguagem, com o intuito de oferecer ao aluno uma experiência ativa na elaboração de textos e nas diversas circunstâncias de uso da linguagem, que vão da leitura de placas à de jornais.

Diante do exposto, verificamos que a Proposta de 1988, e a de 2002 do EJA incluem o professor no processo ensino-aprendizagem, de acordo com as concepções de cada uma delas. Com relação à concepção de linguagem adotada, a sócio-histórica e a socioconstrutivista favorece e evolui gradativamente para uma perspectiva de letramento.

É importante ressaltar os pontos convergentes da Proposta de 1988 e da EJA 2002 no que diz respeito à concepção de Língua, na primeira na perspectiva sócio-histórica e na segunda, na perspectiva socioconstrutivista permitem abertura para o letramento.

A Proposta Curricular de 2008 se diferencia também das anteriores, pelos conceitos de competência e letramento. Definindo que as competências são eficazes para educar para a vida, que os conteúdos servirão como base para a constituição das demais competências. Prioriza a competência de leitura e escrita. O ensino de Língua Portuguesa parte do estudo do texto apresentando sempre em uma dada situação de comunicação, torna-se base para o estudo de conteúdos, para o desenvolvimento de habilidades e competências.

A concepção de leitura e escrita presente na Proposta é: ler é saber interpretar, atribuir sentido, compreender, empregar o raciocínio hipotético-dedutivo, e ter a capacidade de escutar, de informar-se, relacionar, comparar, implicando em descrever e compreender. Já escrever é assumir uma autoria individual ou coletiva, tornar-se responsável por uma ação e suas conseqüências, é expressar sua construção ou reconstrução de sentido, é dominar os muitos formatos que a solução dos problemas comporta.

Diferente das duas anteriores, essa Proposta coloca o professor como um técnico responsável por sua execução. Tem um objetivo de tratar todos de forma igual, para que o ensino funcione como uma Rede, independente do local. Desconsidera a realidade social e a necessidade de aprendizagem dos alunos, quando distribui um material com comandos específicos para professores e alunos e condiciona o seu desenvolvimento com as avaliações externas, como SARESP e SAEB e conseqüentemente com o IDESP que determina o pagamento de bônus aos profissionais da educação, de acordo com o rendimento alcançado pelos alunos nessas avaliações. A exemplo da Proposta, a avaliação vem pronta pressupondo que todos estão no mesmo ritmo de aprendizagem, bem como são possuidores do mesmo capital cultural.

Apesar do discurso oficial da Castro (2008), “que o projeto é ousado e inovador e está apoiado na utilização de vários materiais pedagógicos. Todas as escolas receberam jornal,

apostila no formato cartilha e DVD'S, todos com orientações específicas para a utilização, abrangendo a equipe gestora, professores e alunos.”

E da coordenadora Fini (2008) que enfatiza que:

a distribuição do material foi realizada em todas as escolas da Rede Pública Estadual, independente da escola ser da zona rural ou urbana, por entender que os professores e alunos são únicos e que o material disponibilizado servirá de referência para as práticas em sala de aula.

Percebemos que tais posições se estabeleceram como discursos, fortalecendo a ideia de slogan educacional, e dos experts, citado por Contreras, no decorrer desse trabalho, pois na prática educativa eles não se concretizaram com o trabalho desenvolvido com a Proposta Curricular, como constatados nos dados revelados pela pesquisa, ficando uma sensação que a Proposta é mais uma cartilha, no dizer de Castro a ser seguida.

Finalizando o trabalho de análise e leitura dos dados obtidos, observamos que a implementação e execução da Proposta Curricular de Língua Portuguesa, nos parâmetros aqui apresentados, não garantiu mudança efetiva na prática pedagógica dos professores, e conseqüentemente, não refletiu de forma significativa no processo ensino-aprendizagem, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da competência leitora e escritora um dos eixos essenciais da Proposta.

A aplicabilidade da mesma demonstrou a reprodução da palavra competência, mais como um modismo pedagógico, desprovida de conceitos, de reflexão geradora de mudança estrutural no processo ensino-aprendizagem, contextualizado no regime de progressão continuada.

Dessa forma, restringiu-se o uso da palavra competência ao discurso, enquanto que a prática pedagógica continuou centrada nos objetivos das disciplinas escolares do currículo. A continuidade dessa prática educativa distancia-se da concepção de competência que orienta a aprendizagem para as necessidades dos cidadãos do próximo milênio, ou seja, uma aprendizagem voltada para: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, bem como a reprodução do modelo autônomo do letramento, com finalidades de leitura e escrita com fim em si mesma, ao invés do letramento ideológico, que admite pluralidade de práticas e eventos de letramentos, dependentes do jogo de forças das relações sociais, portanto, extremamente necessário a educação em qualquer modalidade de ensino. O letramento ideológico coaduna com Ramos (2011) que defende a ideia que a educação precisa ser efetivamente para a autonomia e não para adaptações de situações, sejam elas didáticas ou reais. É saber a preciso agir e reagir no mundo por meio da linguagem.

O processo ensino-aprendizagem precisa ser capaz de fazer o aluno desenvolver seu potencial de leitor proficiente, pois é necessário e urgente saber ler nas entrelinhas, fazer inferências e intertextualidade com a realidade, com o mundo, uma vez que ler para reproduzir, copiar e preencher lacunas é insuficiente para que o indivíduo atinja qualquer grau de letramento para as práticas sociais de leitura que uma sociedade letrada exige.

Desenvolver todos os dias esse letramento é condição essencial para que o indivíduo tenha um sentimento de pertencimento social, e é atribuição da escola potencializar esse desenvolvimento durante todo o período de escolarização.

Qualquer material que trouxer supostas inovações, apenas no formato, que não contemple as individualidades e nem propicie aos professores condições de formação, que não permita discussões ideológicas e conceituais, estará fadado ao fracasso da educação dos alunos, especialmente, aqueles desfavorecidos sócio-economicamente, que dependem quase que exclusivamente do ensino formal para aumentar seu capital cultural e desenvolver suas potencialidades durante toda sua formação, preparando-se para o mercado de trabalho futuro.

Diante do exposto, percebemos que a aplicabilidade da Proposta Curricular não coaduna com a Educação de Jovens e Adultos, uma vez que não apresentou avanços significativos para melhorar a qualidade da educação, no Ensino Fundamental e Médio. Tal constatação não suscitou a necessidade de adaptar ou repensar esse material, no formato aqui apresentado, para essa modalidade de ensino, que assim como as demais, visa o desenvolvimento da competência leitora e escritora, com uma identidade própria, que favoreça apropriação dos conhecimentos socialmente elaborados para construção de sua cidadania.

Enfim, enquanto houver políticas públicas educacionais que desconsiderem o professor como agente desse processo, sua autonomia, sua prática pedagógica, e não perceba a necessidade de diminuir a quantidade de alunos por sala, não avançaremos para uma educação democrática de qualidade, teremos que nos contentar apenas com slogan de educação pública de qualidade.

A adoção de uma Proposta unificada para rede, não garante o mesmo ponto de partida e muito menos chegada gloriosa para o indivíduo.

Podemos perceber que o problema é de ordem estrutural, portanto, medidas paliativas não resolvem o problema, pois passado o impacto da implementação os professores se mostraram desesperançados, desmotivados e continuam ministrando suas aulas como podem, tendo o livro didático como um subsídio importante, pautados quase sempre, apenas, em sua formação inicial, mesmo que, às vezes, precária.

O histórico educacional abordado no trabalho nos mostra que a educação tem sido alvo de políticas públicas oscilantes que teoricamente pretendem estabelecer um ensino público de qualidade, no entanto, não se constitui tal como a concepção do seu discurso, tornando-se passageira, pouco ou nada contribuindo para a construção de uma educação significativa.

As políticas públicas parecem preocupar-se mais com um estabelecimento de slogan esvaziado de concepções, e para ser repetido aleatoriamente, sem permitir reflexão, ficando apenas impregnado na memória sem vínculos efetivos com qualquer melhoria do ensino, que, propriamente uma preocupação com uma continuidade política. A preocupação centra-se em manter o bem-estar do governo, do partido. Para ilustrar tal afirmação, tomemos o afastamento da secretária de educação, Maria Helena Guimarães Castro, que implementou a Proposta Curricular de 2008 foi substituída tão logo, começaram a surgir críticas aos erros apresentado no material distribuído à Rede.

Percebemos que em cada contexto educacional houve mudanças sempre em nome do ensino de qualidade. Para exemplificar, voltemos a mencionar a Reforma Francisco Campos com traço intervencionista e autoritário, ela definia conhecimentos a ensinar. Imprimiu uma perspectiva escolanovista, que estimulava a utilização de métodos ativos e individualizantes no processo de aprendizagem, mas continuou garantindo o acesso à educação, e a uma educação de qualidade para poucos.

No cenário educacional atual, observamos a continuidade daquela educação seletiva, todavia democrática na questão do acesso à escola e não em um ensino público de qualidade. Esclarecendo melhor, significa que a seletividade continua valendo para quem pode pagar por um ensino de qualidade, como quando tinha preceptores.

É preciso consolidar políticas públicas educacionais que não se dissolvam com o final de mandatos políticos, ou com trocas de partidos no poder, para que haja seriedade e compromisso com o ensino de qualidade.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Shirley da Rocha. **O sistema educacional no Brasil antes e depois da implementação da LDB 9394/96.** Disponível em: <http://artigonal.com/educacao-artigos.html> Acesso em 22 mar de 2012.
- APPLE, M. W; JUNGCK, S. **No hay que ser maestro para enseñar esta unidade:** La enseñanza, La tecnologia y El control em El aula. In: Revista de Educación, nº 291, p. 149-72, 1990.
- _____. **Maestros y textos.** Uma economia política de las relaciones de clase y de sexo em educación. Barcelona, Paidós, 1989.
- _____. **Educación yn poder.** Barcelona, Paidós, 1987.
- BAGNO, Marcos; SUTBBS, Michel; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna:** letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.
- BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Dificuldades de Leitura:** a busca da chave do segredo. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- BARREIROS, Débora Raquel. **O discurso das propostas curriculares.** Em questão a classificação ou aprendizado? Disponível em <<http://www.anped.org.br>> Acesso em 04 ago 2008.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Os desafios da avaliação nos ciclos de aprendizagem.** Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em 04 de jul de 2013.
- BERGER, R. **Currículo e Competências.** In: Seminário Internacional de Educação Profissional, 1, Brasília, 2000.
- _____. **Formação baseada em competências numa concepção inovadora para a formação tecnológica.** In: Congresso de Educação Tecnológica dos Países do Mercosul, 5, Pelotas, ETF-Pel, 1998.
- BOBBIT, F. **The curriculum.** Boston, Houghton Mifflin, 1918.
- BONAMINO, Alicia; MARTINEZ, Silvia Alicia. **Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental:** a participação das instâncias políticas do Estado. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 24 jan de 2012.
- BORDIEU, Pierre. **Escritos de educação.** (orgs. M. A. Nogueira, A. M. Catani). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- _____. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. p. 224.
- _____. **La distinction:** critique sociale du jugement. Paris: Éditions de Minuit, 1979.

BRASIL, LDB (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394 de 20 de dez de 1996. Brasília. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em 04 de jul de 2013.

_____. LDB (1971). Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692 de 11 de agosto de 1971. Brasília. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br>>. Acesso em 04 jul de 2013.

_____. LDB (1961). Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024 de 20 de dez de 1961. Brasília. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em 04 de jul de 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Linguagens, códigos e suas tecnologias: orientações curriculares para o ensino médio, 1. Brasília, 2006. Disponível em: <<portal.mec.gov.br>>. Acesso em 04 jul de 2013.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio – Linguagens códigos e suas tecnologias.** Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em 08 abr de 2012.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 55-56.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental – Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: Língua Portuguesa – vol 2. Brasília: MEC/SEF, 2002.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Exame Nacional do Ensino Médio. Documento Básico 2000. Brasília, DF. INEP, 1999.

_____. Decreto-lei 8.529 de 02/01/1946. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.soleis.adv.br>>. Acesso em 04 jul de 2013.

_____. Decreto-lei 19.890 de 18 de abril de 1931, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em 04 jul de 2013.

_____. Decreto-Lei Nº. 4.244 - de 9 de abril de 1942. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em 04 jul de 2013.

_____. Decreto-lei 4.073 de 30/01/1942. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br>>. Acesso em 04 jul de 2013.

_____. Decreto-lei 4.048 de 22/01/1942. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 04 jul de 2013.

_____. Decreto-lei 6.141 de 28/12/1943. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em 04 jul de 2013.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº11, de 6 de junho de 2000. Disponível em: <<portal.mec.gov.br>>. Acesso em 04 jul de 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <portal.mec.gov.br >. Acesso em 04 jul de 2013.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº4, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <portal.mec.gov.br >. Acesso em 04 jul de 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Disponível em www.mec.gov.br/cne/resolucao. Acesso em 10 jun 2013

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 15 abr. 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Resolução CNE/CEB nº 8, de 1 de dezembro de 1971 Rio de Janeiro, RJ, 1971. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em 04 jul 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Parecer CNE/CEB n. 16 de 05 de outubro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF. Disponível em: <portal.mec.gov.br >. Acesso em 04 jul de 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Parecer CNE/CEB nº 4/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998a. Disponível em: <portal.mec.gov.br >. Acesso em 04 jul de 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Parecer CNE/CEB n. 4/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998b. Disponível em: <portal.mec.gov.br >. Acesso em 04 jul de 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Parecer CNE/CEB n. 15, de 01 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998b. Disponível em: <portal.mec.gov.br >. Acesso em 04 jul de 2013.

BRAVERMAN, H. **Labor and monopoly capital: the degradation of work in 20th century.** Nova York, Monthly Review Press, 1974.

CAILLAUD, Anne ET alli. **Developing and Mobilising Competencies: the challenges of a debate.** Competencies Discussion Networ, DG XXII, [S. I.; s. n.], 1997.

CAMPOS, Francisco. **Exposição de Motivos.** In: Brasil. Ministério da Educação e Saúde Pública. **Organização do Ensino Secundário.** Porto Alegre: Livraria Globo, 1933. p. 5-10.

CHALITA, Gabriel. **O poder de fogo da educação.** In: Revista FAPESP, Ed. 85, março de 2003.

_____. **A descendência de Cervantes.** In: Folha de São Paulo, 15/10/2002; O poder de fogo da educação.

CHOMSKY, N. **Aspect de La théorie syntaxique.** Paris, Le Seuil, 1971.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Enseñanza, curriculum y profesorado.** Introducción crítica a didáctica. Madri, Akal, 1990.

CUNHA, Conceição Maria da. **Introdução – discutindo conceitos básicos.** In: Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

DENSMORE, K. **Professionalism, proletarianization and teacher work.** POPKEWITZ, T. S. (org.) Critical studies in teacher education. Its folklore, theory and practice. Barcombr, Lewes, The Falmer Press, p. 130-60, 1987.

Haidar, Maria de Lurdes Mariotto. **O ensino secundário no Império Brasileiro.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 1972.

DALLABRIDA, Norberto. **A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário.** Educação, Porto Alegre, v. 32, n.2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.revistaseletronicas.pucrs.br>>. Acesso em 06 fev 2012.

_____. Das escolas paroquiais às PUCs: república, recatolicização e escolarização. In: FARIAS, Jaime. **Governadores e secretários de educação de São Paulo.** De 1995 a 2011. Disponível em: <<http://www.rothen.pro.br/documentos/slidespoliticapaulista>>. Acesso em 20 jan de 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1997.

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara Goulart. **Como facilitar a leitura.** 4ª ed. – São GARCIA, Inez Helena Muniz. **Alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos.** Disponível em: <http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais>. Acesso em 10 set 2009.

GREENFIELD, P. M. **Oral or written language: the consequences for cognitive development in Africa, The United States and England:** Language and Speech, 15: 169-78, 1972.

Haidar, Maria de Lurdes Mariotto. **O ensino secundário no Império Brasileiro.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 1972.

HERNÁNDEZ, Daniel, **Políticas de certificación em América Latina.** São Paulo, 2000.

- HILDYARD, A; OLSON, D. **Literacy and specialization of language**. Unpublished ms. Ontario Institute for Studies in Education, 1978.
- HYLAND, Terry. **Competence, education and NVQs dissenting perspectives**. London: Cassel, Redwood Books, Trowbridge, Wiltshire, 1994.
- JIMÉNEZ JAÉN, M. **Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación**. Elementos para uma crítica de La teoría de La proletarización de los enseñantes. In: Revista de Educación, nº 285, p. 231-245, 1988.
- JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. In: Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.
- KLEIMAN, Ângela B. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- MACEDO, Lino de. **Eixos teóricos que estruturam o ENEM**. Conceitos Principais. Competência e habilidades. Situação problema como avaliação e como aprendizagem. Proposta para pensar sobre situações-problema a partir do ENEM. In: Seminário do exame nacional do ensino médio, 1, Brasília: INEP, 1999.
- MACHADO, Nilson. **Eixos teóricos que estruturam o ENEM**. Conceitos Principais. Interdisciplinaridade e contextualização. In: Seminário do exame nacional do ensino médio, 1, Brasília: INEP, 1999.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: Atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MELO, Guiomar Namo de. **Afinal, o que é competência?** In: Revista Nova Escola, São Paulo, mar. 2003.
- MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Reformas de ensino, modernização administrada: a experiência de Francisco Campos – anos vinte e trinta**. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000, p. 193-216.
- NEUBAUER, Rose. **Orientação para as escolas – Normas regimentais básicas**. São Paulo: SEE/CENP, 2001.
- NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1988.
- NUNES, Maria Thétis. **Ensino secundário e sociedade brasileira**. São Cristóvão (SE): Editora da Universidade Federal de Sergipe, 1999, p. 102-106.
- _____. **Ensino secundário e sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1962.

OZGA, J. **Trabajador de La enseñanza?** Nueva valoración de los profesores. In: Revista de Educación, n. 285, p. 191-215, 1988.

PALMA FILHO, João Cardoso. **A educação brasileira no período de 1930 a 1960: A era Vargas.** Disponível em < [http:// www.acervodigital.unesp.br](http://www.acervodigital.unesp.br)> Acesso em 18 mar de 2012.

_____. **A política educacional do estado de São Paulo (1983-2008).** Educação e Linguagem, v. 13, n. 21, 2010, p. 164.

Paro, V. H. **Administração escolar.** Introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2010

PANPLONA, Ronaldo Mendes; OTRANTO, Célia Regina. **A educação profissional e a dicotomia social na reforma Capanema.** Disponível em: < <http://www.aedb.br>> Acesso em: 13 mar 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIETRI, Émerson de. **Concepções de língua e escola e propostas de ensino de língua portuguesa:** discussões sobre reprodução/transformação social. Disponível em: <<http://www.unipinhal.ed.br>>Acesso em 04 ago de 2008.

PILETTI, Nelson. **Evolução do currículo do curso secundário no Brasil.** In: Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 27-72, jul./dez. 1987.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais.** Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/psicologiacompetencias>>. Acesso em 12 jul 2012.

REIS, Amália Salazar dos. **Breve História da Legislação Educacional no Brasil.** Disponível em: <http://www.cefesp.br/edu/eja/historia_legislacao_brasil.doc>. Acesso em 22 mar 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** 23. ed. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 1999, p. 161.

_____. **História da educação no Brasil (1930-1973).** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1996, p. 131-159.

SANFELICE, José Luís. **A política educacional do Estado de São Paulo: apontamentos.** Disponível em: <<http://www.revista.fct.unesp.br>> Acesso em: 27 jan 2012.

SANTOS, Janete S, dos. **Letramento, variação linguística e ensino de português.** Disponível em: < <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagens/htm>>Acesso em 27 jan de 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Caderno do professor língua portuguesa, ensino fundamental – 9º ano – vol 1.** São Paulo: SEE, 2013.

- _____. Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Estudo e ensino. I. Fini, Maria Inês. II Vieira, Alice. São Paulo: SEE, 2010.
- _____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Caderno do professor: língua portuguesa, ensino fundamental – 8ª série , 3º bimestre.** São Paulo: SEE, 2008.
- _____. Proposta curricular de São Paulo: Língua Portuguesa (Ensino Fundamental e Médio) – Estudo e ensino. I. Fini, Maria Inês. II. São Paulo: SEE, 2008.
- _____. Progressão continuada: compromisso com a aprendizagem. Fórum de debates. FDE, 2003.
- _____. Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa; 1º grau. 3. Ed. São Paulo, SE/CENP, 1988.
- _____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.** São Paulo. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ors/PolíticaSEE.pdf>>. Acesso em 08 maio 2013.
- _____. Política educacional da secretaria de Estado da educação de São Paulo. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ors/PoliticaSEE.pdf>>. Acesso em 01 ago 2008.
- _____. Decreto nº 53.277 de 25.07.08. Disponível em: <<http://desumare.edunet.sp.gov.br>>. Acesso em 04 de julho de 2013.
- _____. Diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo, no período de janeiro de 1995 a dezembro de 1998. São Paulo: SEE, 1995. (Comunicado).
- _____. Guias Curriculares para o ensino de 1º grau. São Paulo: CERHUPE, 1975.
- SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema.** São Paulo: Paz e Terra; Fundação Getúlio Vargas, 2000. p. 204-219.
- SILVA, Maria Abadia. **Intervenção e consentimento: a política do Banco Mundial.** São Paulo: Fapesp, 2002.
- SINDICATO. (APEOESP). Centro de estudos e pesquisas educacionais e sindicais. Antídoto contra a reforma: alternativas para o trabalho docente. São Paulo: CEPES, 2008.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- _____. **Alfabetização: a resignificação do conceito.** Alfabetização e Cidadania, 2003, nº 16, p 9-17, jul.
- SOCKETT, H. **Research, practice and Professional aspiration within teaching.** Journal of curriculum studies, v. 21 nº 2, p. 97-112, 1989.

SOUZA, Liliane Pereira de. **A violência simbólica na escola:** contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira. Disponível em: <<http://WWW.revistalabor.ufc.br>>. Acesso em 20 nov de 2012.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil:** século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. v. III. p. 77-86.

STREET, B.V. **Cross – cultural approaches to literacy.** Cambridge, Cambridge University Press, 1993.

_____. **Literacy in Theory and Practice.** Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

TANGUY, Lucie. **Competência e integração social na empresa.** In: ROPÉ, Françoise & TANGUY, Lucie. Saberes e competências. O uso de tais noções na escola e na empresa. São Paulo, Papirus, 1997, p. 25-68.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização.** São Paulo, Cortez, 2006.

WACQUANT, Loïc. **Mapeando o habitus.** *Habitus – Revista do Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia da Universidade Católica de Goiás, Goiânia*, v. 1, n. 1, p. 11-18, 2003.

Anexos

1º- Questionário aplicado em 2008

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP

Essa pesquisa tem objetivo de verificar a aplicabilidade da Proposta Curricular de Língua Portuguesa de 2008, no ensino Fundamental II, Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Questionário de Pesquisa

1- Você atua como professor (a) na Rede Pública Estadual:

- Um ano ou menos
- De dois a quatro anos
- De oito a dez anos
- Mais de dez anos

2- A Proposta Curricular do Estado de São Paulo garantirá melhoria no ensino público?

- Sim
- Não

3- Enumere (de 1 a 5) de acordo com o grau de prioridade os itens que colaboram para a melhoria do ensino público:

- Políticas Públicas Educacionais
- Proposta Curricular unificada para a rede
- Liberdade do professor para planejar e executar suas aulas
- Formação Continuada
- Realização de Avaliações externas, tipo: SAEB, SARESP

4- Com relação à apresentação e a orientação para a implementação da Proposta Curricular da Secretaria da Educação você considera que foi:

- Excelente
- Boa
- Regular
- Ruim
- Não tenho informação a respeito

5- Ao ensinar Língua Portuguesa você visa:

- Conteúdos que serão cobrados nas avaliações da Secretaria da Educação
- Conteúdos que são importantes na fase de aprendizagem que se encontram os alunos
- Conteúdos previstos no seu plano de aula destinado a cada série
- Outros.

Quais? _____

6- Com relação à Proposta Curricular de Língua Portuguesa, você:

- Concorde totalmente, pois ela define os conteúdos a serem trabalhados na rede pública
- Concorde parcialmente, pois alguns conteúdos são importantes
- Não concorda, pois ela desconsidera a realidade histórico-social dos alunos e delimita a ação do professor (a)
- outros

7- A nova Proposta Curricular de Língua Portuguesa e os respectivos Cadernos do Professor: Assinale mais de uma alternativa se necessário:

- Facilitou o processo ensino-aprendizagem
- Despertou o interesse do aluno para o aprendizado de Língua Portuguesa
- Aumentou e melhorou o rendimento do aluno
- Gerou uma grande confusão, pois já havia livro didático

8- Com relação ao material de apoio (Jornal, Caderno do professor) utilizado antes da implementação da Proposta Curricular, você considera o conteúdo para o Ciclo II:

- Plenamente satisfatório
- Parcialmente satisfatório
- Regularmente satisfatório
- Insatisfatório
- Não lembro ou não sei

9- Para planejar sua aula você considera:
Assinale mais de uma alternativa se necessário.

- A Proposta Curricular como um referencial
- O Caderno do Professor, fornecido bimestralmente
- Sua prática pedagógica e seu conhecimento acadêmico
- O levantamento das necessidades de aprendizagem dos alunos

10- Você utiliza em sala de aula:
Assinale mais de uma alternativa se necessário:

- Livro didático escolhido
- Jornais e revistas
- Músicas, filmes
- Outros materiais. Quais? _____

11- O Caderno do Professor como material didático:

- Facilita o trabalho do professor, pois dispensa o planejamento da aula
- Atrapalha a inserção de outros conteúdos que o professor julga necessário à aula
- Tornou-se um material indispensável, pois prevê o tempo necessário para realização das atividades
- Está de acordo com as necessidades de aprendizagem do ciclo II

12- As atividades propostas no Caderno do Professor:

- Têm uma excelente qualidade, mas sua utilização na aula é inviável
- Têm uma abordagem superficial, não dá subsídios necessários ao professor
- Têm uma abordagem regular e pouco se diferencia do livro didático
- Têm uma abordagem ruim, pois desconhece a realidade da escola

13- Depois da implementação da Proposta Curricular, você utiliza em sua aula:

- Livro didático escolhido
- Caderno do aluno
- Temas ou projetos sugeridos pela Secretaria de Educação
- Outros. Quais? _____

14- O que mudou na sua prática pedagógica, depois da implementação da atual (2008) Proposta Curricular de Língua Portuguesa?

15- Com a Proposta Curricular, você se sente:

- Com liberdade para abordar conteúdos que julga necessário
- Com liberdade restrita, porque deve abordar os conteúdos propostos
- Sem liberdade para abordar conteúdos que julgue necessário
- Indiferente, pois continua abordando conteúdos que julga necessários da mesma forma

2º- Questionário aplicado entre 2009 e 2010

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP

Essa pesquisa tem objetivo de verificar a aplicabilidade da Proposta Curricular de Língua Portuguesa de 2008, no ensino Fundamental II, Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Questionário de Pesquisa

1- Você atua como professor (a) na Rede Pública Estadual:

- Um ano ou menos
- De dois a quatro anos
- De oito a dez anos
- Mais de dez anos

2- Após dois anos de implementação, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo garantiu melhoria no ensino público?

- Sim
- Não

3- Enumere (de 1 a 5) de acordo com o grau de prioridade os itens que colaboram para a melhoria do ensino público:

- Políticas Públicas Educacionais
- Proposta Curricular unificada para a rede
- Liberdade do professor para planejar e executar suas aulas
- Formação Continuada
- Realização de Avaliações externas, tipo: SAEB, SARESP

4- Com relação à apresentação e a orientação para a implementação da Proposta Curricular da Secretaria da Educação você considera que foi:

- Excelente
- Boa
- Regular
- Ruim
- Não tenho informação a respeito

5- Ao ensinar Língua Portuguesa você visa:

- Conteúdos que serão cobrados nas avaliações da Secretaria da Educação
- Conteúdos que são importantes na fase de aprendizagem que se encontram os alunos
- Conteúdos previstos no seu plano de aula destinado a cada série
- Outros. Quais? _____

6- Com relação à Proposta Curricular de Língua Portuguesa, você:

- Concorde totalmente, pois ela define os conteúdos a serem trabalhados na rede pública
- Concorde parcialmente, pois alguns conteúdos são importantes
- Não concorda, pois ela desconsidera a realidade histórico-social dos alunos e delimita a ação do professor (a)
- outros

7- A nova Proposta Curricular de Língua Portuguesa e os respectivos Cadernos do Professor: Assinale mais de uma alternativa se necessário:

- Facilitou o processo ensino-aprendizagem
- Despertou o interesse do aluno para o aprendizado de Língua Portuguesa
- Aumentou e melhorou o rendimento do aluno
- Gerou uma grande confusão, pois já havia livro didático

8- Com relação ao material de apoio (Jornal, Caderno do Professor) utilizado antes da implementação da Proposta Curricular, você considera o conteúdo para o Ciclo II:

- Plenamente satisfatório
- Parcialmente satisfatório
- Regularmente satisfatório
- Insatisfatório
- Não lembro ou não sei

9- Para planejar sua aula você considera:

Assinale mais de uma alternativa se necessário.

- A Proposta Curricular como um referencial
- O Caderno do Professor, fornecido bimestralmente
- Sua prática pedagógica e seu conhecimento acadêmico
- O levantamento das necessidades de aprendizagem dos alunos

10- Antes da Proposta Curricular de Língua Portuguesa, você utilizava em sua aula: Assinale mais de uma alternativa se necessário:

- Livro didático escolhido
- Material organizado pelo professor, tipo apostila
- Músicas, filmes
- Outros materiais. Quais? _____

11- O Caderno do Professor como material didático:

- Facilita o trabalho do professor, pois dispensa o planejamento da aula
- Atrapalha a inserção de outros conteúdos que o professor julga necessário à aula
- Tornou-se um material indispensável, pois prevê o tempo necessário para realização das atividades
- Está de acordo com as necessidades de aprendizagem do ciclo II

12- As atividades propostas no Caderno do Aluno:

- Têm uma excelente qualidade, mas sua utilização na aula é inviável
- Têm uma abordagem superficial, não dá subsídios necessários ao aluno
- Têm uma abordagem regular e pouco se diferencia do livro didático
- Têm uma abordagem ruim, pois desconhece a realidade da escola

13- Depois da implementação da Proposta Curricular, você utiliza em sua aula:

- Livro didático escolhido
- Caderno do aluno
- Temas ou projetos sugeridos pela Secretaria de Educação
- Outros. Quais? _____

14- O que mudou na sua prática pedagógica, depois da implementação da atual (2008) Proposta Curricular de Língua Portuguesa?

15- Com a Proposta Curricular, você se sente:

- Com liberdade para abordar conteúdos que julga necessário
- Com liberdade restrita, porque deve abordar os conteúdos propostos
- Sem liberdade para abordar conteúdos que julgue necessário
- Indiferente, pois continua abordando conteúdos que julga necessários da mesma forma

16- Quando você trabalha conteúdos da Proposta Curricular de Língua Portuguesa voltados especificamente para leitura e escrita, o aluno:

- Consegue estabelecer relações entre o texto e sua vivência, seu cotidiano
- Consegue localizar informações gerais e descrevê-las
- Consegue localizar informações gerais, específicas, e descrevê-las
- Consegue estabelecer relações entre o texto e sua vivência, seu cotidiano, mobiliza conhecimentos prévios e provoca uma reflexão que implica uma mudança na sua vida

17- Os textos verbais ou não verbais presentes na Proposta Curricular de Língua Portuguesa:

- Despertam a atenção do aluno e o estimula a discutir, refletir e pesquisar a respeito do tema
- Provocam o envolvimento do aluno e o estimula ao debate em sala de aula, promovendo uma expansão sobre assunto para além da sala
- Atendem a expectativa e a necessidade de leitura e escrita dos alunos
- Não despertam atenção para o tema, não estimulam, e não tem nada a ver com seu cotidiano, sua realidade

18- As propostas de leitura e escrita presente na Proposta Curricular de Língua Portuguesa permitem que o aluno:

- Vivencie práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, atendem a necessidade imediata do aluno de leitura e escrita e o prepara para fazer uso em seu cotidiano
- Desperte a atenção para práticas de leitura e escrita com o objetivo em si mesmo, ou seja, leitura e escrita para reconhecer tipologias textuais: descrição, narração, dissertação
- Desperte a atenção para práticas de leitura e escrita com objetivo social, ou seja, leitura e escrita que atenda uma necessidade do seu cotidiano: de relatar, reclamar, ou solicitar algum serviço
- Estabelecer uma relação, um modelo entre sua prática de escrita com a prática de escritores consagrados

19- A Proposta Curricular de Língua Portuguesa contempla:
Assinale mais de uma alternativa se necessário.

- Textos em diversos suportes que facilitam a compreensão e refletem a prática social de leitura e escrita
- Não apresenta textos em suportes diversos, portanto, nada muda para o aprendizado do aluno
- Formato que dificulta sua utilização e compreensão
- Textos autênticos que inserem o aluno nas práticas sociais de leitura e escrita

20- Você considera que: após trabalhar leitura e escrita abordada na Proposta Curricular de Língua Portuguesa, o aluno:

- Aumenta consideravelmente seu repertório para opinar, debater, dissertar e escrever sobre assuntos diversos e atuais vinculados na mídia em geral
- Mantém seu repertório, ou pouco se modifica, pois a abordagem ou a atividade proposta não estimula a pesquisa, nem a escrita de textos
- Articula melhor suas ideias prévias, e estabelece relações com outros textos, ou seja, é capaz de fazer intertextualidade oral ou escrita
- Consegue responder questões específicas, mas não consegue desenvolver textos que ampliem seu conhecimento sobre o assunto.