

Os efeitos na prática docente das propostas políticas de educação: 1971-1999

*Teresa do Carmo Ferrari Bedendi**

Resumo: Este trabalho questiona a forma como as políticas públicas promovem mudanças no sistema educacional e as conseqüências que isso traz à prática docente. Em São Paulo, algumas delas, tais como a implantação do Ciclo Básico (1984), as Propostas Curriculares (1988), o Projeto Escola-Padrão (1992), o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública (1995), as Classes de Aceleração (1996) e o Regime de Progressão Continuada em Ciclos no Ensino Fundamental (1997), elaboradas e impostas pelos burocratas do poder, sem levar em conta os saberes daqueles que compõem a base do sistema, desencadearam muitas vezes, conflitos, rejeições e resistências desnecessárias, produzindo, conseqüentemente, resultados indesejados na prática docente e na qualidade do ensino.

Palavras-chave: Políticas públicas; mudanças; prática docente; qualidade de ensino.

Abstract: This work question the form as the public politics they promote changes to the educational system and the consequences that it brings to the educational practice. In São Paulo, some of them, such as the implantation of the Basic Cycle (1984), the Proposals of Curriculum (1988), the Project Model-School (1992), of the Program of Reorganization of the Schools of the Public Net (1995), the Classes of Acceleration (1996) and the Regime of Continued Progression in Cycles in the Fundamental Teaching (1997), elaborated and imposed by the bureaucrats of the power, without taking in bill the knowledge of those that compose the base of the system, they unchained a lot of times, conflicts, rejections and unnecessary resistance, producing consequently, undesired results in the educational practice and in the quality of teaching.

Descriptors: Public politics; changes; educational practice; quality of teaching.

* Supervisora de Ensino; Mestranda da Faculdade de Educação – Unicamp e pesquisadora do GPETCO – Grupo de Pesquisa em Educação, Trabalho e Cultura Organizacional – Unicamp.

Introdução

A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, nos últimos quinze anos, introduziu mudanças na organização das escolas que se tornaram significativas, por afetarem diretamente a atuação do professor e, conseqüentemente, a qualidade de ensino. Podemos citar dentre elas: a implantação do Ciclo Básico (1984), as Propostas Curriculares (1988), o Projeto Escola-Padrão (1992), o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública (1995), as Classes de Aceleração (1996) e o Regime de Progressão Continuada em Ciclos no Ensino Fundamental (1997).

Não colocaremos em análise todas as mudanças mencionadas, nem em especial a formação dos professores e a qualidade de ensino, mas a forma como essas alterações são colocadas à rede de ensino e suas conseqüências na prática docente.

As políticas públicas têm se caracterizado por impor mudanças ao sistema educacional, através de dispositivos legais, acompanhados, geralmente, de documentos norteadores e, orientadores, com textos de autores de renome em educação, os quais são, porém, pouco aproveitados. Por que essa postura de rejeição, de falta de leitura, que se tornou comum por grande parte do professorado? Será que o professor é indiferente a novos conhecimentos? Ou seria uma forma de demonstrar sua insatisfação pela forma que o Estado, normalmente adota, em divulgá-los já com a proposta implantada? Formase, então, uma dissonância entre os documentos oferecidos à rede e a postura dos professores ao recebê-los para estudo e reflexão.

Não temos a pretensão de dizer que a nova ótica sobre o conceito de currículo, sobre o desenvolvimento do aluno e o processo de aprender; sobre o aperfeiçoamento do professor e o processo de ensinar; sobre o processo de avaliação, só para citar alguns, não seja necessária. São imprescindíveis pela própria historicidade do desenvolvimento humano e educacional. No entanto, o que se observa é que a Secretaria da Educação tem um discurso em relação à valorização do conhecimento que o aluno traz para a escola, mas age de forma contrária em relação à prática que o professor já possui, desconsiderando o saber que ocorre no próprio fazer das escolas.

Qual se torna, então, a atitude mais usual? Professores aderindo a “modismos”, num arremedo de prática sem fundamentação que, em educação, têm gerado conseqüências desastrosas para a qualidade do sistema de ensino, porque o estudante de hoje, numa escola de baixa qualificação, será o profissional de amanhã, num mercado de trabalho cada vez mais complexo e competitivo.

A precariedade da formação que a escola oferece não tem contribuído da forma como deveria fazê-lo para a melhoria da qualidade de vida do cidadão porque, se em dados estatísticos, a evasão e a repetência diminuíram, a qualidade não tem acompanhado esses índices. Observa-se essa discrepância nos próprios dados divulgados pelo INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais), da taxa de aprovação do ensino fundamental e resultados do ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio).¹ Se

1 Segundo o INEP, a taxa de aprovação dos alunos de ensino fundamental aumentou de 60,6% em 1988, para 70,6% em 1995, 73% em 1996 e 77,5% em 1997. Já a média do desempenho do ENEM de 1998, de acordo com as 5 competências estabelecidas: domínio da linguagem; compreensão de fenômenos;

esses informes estatísticos revelam melhoria do rendimento escolar no ensino fundamental, como explicar o desempenho insuficiente de mais de 50% dos concluintes do ensino médio, submetidos ao ENEM?² Esses dados, interpretados de maneira tão sofisticada, que fogem da compreensão da maioria, retratam a realidade do sistema educacional brasileiro?

Defasagem entre o discurso oficial e sua aplicação nas escolas

*Dal dire al fare, c'è in mezzo il mare*³

O anseio da população por uma vaga na escola e por uma melhor qualidade de ensino tem sido uma constante da sociedade brasileira e, em especial, da classe trabalhadora, principalmente nas últimas décadas.

A Secretaria da Educação, ao tornar públicas, pelo Comunicado SE, de 22-3-95, as principais diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo, afirma que:

A década de 70, apesar de presenciar um grande crescimento do sistema educacional do Estado, não se preocupou com a qualidade do ensino ofertado. O governo militar usou a estratégia de construção desenfreada de escolas como instrumento de negociação política, sem nenhum cuidado com um planejamento criterioso, baseado em um mapeamento capaz de identificar as reais necessidades de rede física. Com isso gerou-se uma acentuada irracionalidade na organização de rede de ensino estadual, manifestada entre outros fatores, pela multiplicação de escolas, salas e períodos escolares. Em decorrência, passou-se a precisar urgente e desenfreadamente de professores e outros profissionais de ensino.

Mais uma vez, se constata que,

... a escola que interessa à grande maioria dos que a ela têm acesso – ou que gostariam de ter – não é a escola requerida pelos interesses do capital. Numa sociedade organicamente montada sobre a discriminação e o privilégio de poucos, não há interesse por uma escolarização que nivela – em quantidade e qualidade – o acesso efetivo do saber. (Frigotto, 1984)

Na sociedade brasileira, é notória a discrepância entre o discurso oficial de valorização da educação, da escola e do professor e as medidas e investimentos para que tal ocorra, perpetuando-se um sistema ineficiente, expresso em altas taxas de repetência e evasão escolar.

... A enorme repercussão causada por estudo recente, realizado pela Fundação Carlos Chagas, em colaboração com instituições internacionais, bem atesta este fato. Ao analisar o desempenho escolar de crianças, cursando da 5ª à 8ª séries em diversos países do mundo, verificou-se que as nossas crianças só alcançaram desempenho superior às de Moçambique. Dessa forma, os alunos brasileiros que conseguem vencer a cultura da repetência e atingir as séries mais avançadas do ensino fundamental apresentam, contrariando o esperado, dificuldades na expressão oral, na compreensão de texto e no domínio das operações matemáticas básicas. (Com. SE, de 22-3-95)

A partir da Lei 5692/71, que fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, tem início uma série de transformações colocadas em prática, sem uma análise da real situação das escolas. A

solução de problemas; construção de argumentações consistentes; e elaboração de propostas de intervenção na realidade, foi de 5,8% na faixa bom/excelente, 38,8% na faixa de regular/bom e 55,32% na faixa de insuficiente/regular.

2 Há que se levar em conta duas variáveis significativas em termos de resultado: o ENEM não foi obrigatório, mas voluntário e dele participaram alunos egressos do ensino médio público e particular.

3 Do dizer ao fazer, há no meio um mar, provérbio italiano.

extensão da obrigatoriedade escolar e a implantação do ensino profissionalizante, como interesse pelas classes populares, eram só aparentes, pois *o dispositivo que determinava a terminalidade ao final da oitava série, por um lado, visava evitar a pressão excessiva sobre o ensino superior e, por outro, preparar os egressos do ensino médio para o mercado de trabalho.* (Xavier, 1994)

Na verdade, o que a lei expressava era ... *o que se quer do sistema educacional é a produtividade, o baixo custo de mão-de-obra numerosa, mas com qualificação profissional técnica, disciplinada e dócil, adequada às necessidades de manutenção do sistema econômico vigente.* (Severino, 1986)

Observa-se então, a utilização no sistema de ensino, da pedagogia tecnicista *que é o processo que define o que os professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão.* (Saviani, 1997)

Dentro dessa concepção de educação, em 1975, a Secretaria de Educação distribuiu os Guias Curriculares, a 3ª Proposta Curricular, em termos de São Paulo – o Verdão – assim denominado pelos professores pela sua capa verde. A análise desses Guias Curriculares evidencia o uso do modelo técnico-linear para o desenvolvimento do currículo. A origem do paradigma técnico-linear e algumas de suas características podem ser encontrados na obra *The curriculum*, de John Franklin Bobbitt, que se ancora em princípios retirados da administração científica de Taylor. Nesse sentido, acentua no interior da escola a necessidade de divisão das tarefas e a especialização das funções, tratando-se de obter na escola a mesma padronização obtida por Taylor na fábrica.

Hilda Taba e Ralph Tyler aperfeiçoaram o modelo de Bobbitt e foram os teóricos que mais influenciaram a construção curricular no Brasil. Prevalece a racionalidade técnica e as propostas são redigidas em termos de objetivos comportamentais, com separação dos objetivos e conteúdos, com atividades dissociadas dos objetivos, com omissão das metodologias e não se levando em conta a nova clientela presente na escola, advinda em decorrência da ampliação de vagas.

À guisa de ilustração, transcrevemos na Tabela 1, ao final deste, o item D de Língua Portuguesa, das pp. 17, 18 e 19 do Verdão, onde se pode ver claramente a fragmentação do conhecimento a ser trabalhado.

Pela sua mecanização, o tecnicismo educacional, consagrado pela 5692/71, difundiu-se rapidamente pelo sistema. A decoração, a repetição, assim como o uso exacerbado do livro didático, simplificou o trabalho do professor, em detrimento da capacidade de crítica e reflexão da maioria. Isso contribuiu, para a decadência do ensino, por propor uma prática altamente controlada de fora, por especialistas que elaboram programas detalhados a serem cumpridos, sem levar em conta o sujeito que aprende e o sujeito que ensina. Tudo é determinado *a priori*.

Assim,

a escola cumpre uma função mediadora no processo de acumulação capitalista, mediante sua insuficiência, sua desqualificação. Ou seja, sua improdutividade, dentro das relações capitalistas de produção, torna-se produtiva. Na medida que a escola   desqualificada para a classe dominada, para os filhos dos trabalhadores, ela cumpre, ao mesmo tempo, uma dupla função na reprodução das relações capitalistas de produção: justifica a situação de explorados e, ao impedir o acesso ao saber elaborado, limita a classe trabalhadora na sua luta contra o capital. A escola serve ao capital tanto por negar o acesso ao saber elaborado e historicamente acumulado, quanto por negar o saber social produzido coletivamente pela classe trabalhadora no trabalho e na vida. (Frigotto, 1984)

Ainda na década de 70 a insatisfação com o paradigma técnico-linear começa a ganhar impulso entre os educadores, principalmente a partir da influência dos estudos de Paulo Freire com a publicação, em 1974, do livro *Pedagogia do oprimido*. No final dessa década, inicia-se a abertura política e   decretada a anistia aos exilados.

O início dos anos 80 parecia, enfim, exprimir um consenso de que havia um esgotamento do autoritarismo no Brasil junto à certeza de que os governos militares não tinham sido capazes de produzir o que anunciavam como sendo a marca do Brasil-potência: unir a estabilidade econ mica com a modernização e a política de pleno emprego com a distribuição de riquezas. (Xavier, 1994)

Esse momento de abertura política vai se refletir nos anseios dos educadores por uma maior flexibilização no ensino e na mobilização dos educandos, para a busca de uma educação crítica a favor das mudanças políticas, sociais e econômicas, visando superação das desigualdades sociais.

Dentre as inovações educacionais introduzidas na rede de ensino de São Paulo, a partir da década de 80, e que repercutiram de maneira mais direta na prática docente, citamos algumas a seguir.

Implantação do Ciclo Básico

No Estado de São Paulo, o governo assume uma política de requalificação da escola pública e dá início à reorganização do ensino de 1º Grau, instituindo, com o Decreto 21833, de 28/12/83, o Ciclo Básico no Ensino de 1º Grau, cuja finalidade é assegurar a continuidade do processo educativo, respeitar as características individuais dos alunos e garantir maior flexibilidade na organização curricular e na avaliação do desempenho do aluno, com duração mínima de dois anos.

No final de 1983, reuniram-se os dirigentes dos órgãos centrais, os diretores regionais, os assistentes técnicos, os delegados de ensino, supervisores e monitores nas divisões regionais de ensino para apresentação e discussão do Ciclo Básico. Nessas reuniões, pôde-se notar certa resistência em relação à reorganização, devido a uma experiência anterior, muito desgastante para a rede paulista, representada pelo Ato 306/68.⁴ Num segundo momento, as DREs (Divisões Regionais) divulgaram a proposta junto às DEs (Delegacias de Ensino) e estas junto às UEs (Unidades Escolares).

É interessante notar que o decreto é de 28/12/83 e as reuniões de discussão dos órgãos dirigentes acontecem no final de 1983. A sua divulgação ocorre num segundo momento, ou seja, no início do ano de 84, quando os professores tomam ciência, abruptamente, dessa mudança, já em ação no novo ano letivo.

Para subsidiar a divulgação da reorganização, nos diferentes níveis e, principalmente, nas escolas, foram elaborados vários documentos:

- “Carta Escolar – Por uma escola democrática”, para distribuição à comunidade, com informações sobre as diretrizes de SE, sobre o desempenho do sistema escolar e sobre a situação educacional do município ou região a que se destinava.
- “Informativo CENP – Ciclo Básico – 1984”, que apresenta orientação pedagógica no que diz respeito à flexibilidade da organização curricular e da seriação, ao sentido da avaliação, à organização de classes e ao atendimento aos alunos.
- Projeto IPÊ – Módulo Ciclo Básico da CENP”, composto de sete fascículos que subsidiaram as discussões dos sete programas emitidos em 1984/85, sobre questões do Ciclo Básico:
 - 1) Uma proposta de reformulação da escola de 1º grau;
 - 2) A integração social da criança na escola e a alfabetização;
 - 3) O processo de alfabetização e as outras áreas;
 - 4) Avaliação do aluno;
 - 5) Discutindo problemas de aprendizagem;
 - 6) A organização escolar;
 - 7) Revendo a Escola Pública de 1º grau.

4 Ato 306/68, do Gabinete do Secretário da Educação de São Paulo, DO de 20/11/68, p.18, dispõe sobre medida do rendimento no curso primário e a nova organização do ensino primário em dois níveis: I (1º e 2º anos letivos) e II (3º e 4º anos letivos).

- “Reverendo a proposta de alfabetização”, cinco textos, complementados por programas emitidos pela TV:
 - 1) A criança da escola pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada;
 - 2) Como se aprende a ler e a escrever ou prontidão mal colocada;
 - 3) Caminhos e descaminhos da fala, da leitura e da escrita na escola;
 - 4) Reverendo algumas práticas de alfabetização;
 - 5) Algumas considerações sobre formas de trabalho na escola.
- “Didática do nível pré-silábico”, texto de autoria de Esther Pillar Grossi, distribuído no I Encontro Estadual de Alfabetizadores, promovido pela CENP, nos dias 21 e 22 de outubro de 1985, em São Paulo.

Essas publicações foram algumas, dentre as inúmeras que o Estado continuou a divulgar, além de cursos ministrados nas DEs, nas UEs e via audiovisual; instituição de espaços reservados para HTPs (horário de trabalho pedagógico), etc. Mesmo assim, uma década depois constata-se que:

a situação do CB como um todo está longe de alcançar a meta a que se propôs e que seria legítima de se esperar, uma vez que se constata a permanência de elevados índices de fracasso escolar, como bem atestam as altas taxas de evasão e repetência. (Neubauer da Silva, 1994)

A implantação do Ciclo Básico foi, sem dúvida, uma das mudanças mais significativas das últimas décadas, tanto dentro da escola, como fora dela, por pretender levar à rede uma concepção histórica de homem e sociedade e, com certeza, absolutamente necessária, diversa daquela concepção que dominava o ensino. Para subsidiar essa nova prática pedagógica, o governo coloca em circulação na rede, em 1988 (observe-se que isso ocorre quatro anos após a implantação do Ciclo Básico), as novas Propostas Curriculares, elaboradas pela CENP.

Propostas Curriculares

As Propostas Curriculares, divulgadas à rede, trazem uma mensagem do Secretário de Estado da Educação, aos professores, na qual ele coloca que *como todo documento orientador da prática docente, uma proposta curricular só se concretiza, só se torna realidade, ao ser incorporada ao planejamento escolar, transformando-se no cotidiano da sala de aula*,⁵ não sendo, portanto, uma proposta pronta e acabada. Evidencia-se no documento, o uso do paradigma dinâmico-dialógico para o desenvolvimento do currículo, que considera a escola como um espaço de luta, onde são produzidas, ao mesmo tempo, a dominação e a resistência. O currículo passa a ser visto como um ato político, historicamente situado e culturalmente determinado e a escola, uma instituição social, utilizada para o questionamento dos currículos ocultos e formais, da política educacional oficial, do cotidiano da prática escolar, das relações de poder no seu interior. Torna-se, então necessário, um professor diferente daquele que vinha sendo um mero transmissor de conhecimentos, ou seja, um professor cuja ação educativa seja precedida de uma reflexão sobre o homem e o meio em que esse homem concreto vive. A relação professor-aluno seria, então, dialógica, horizontal, e não imposta e autoritária.

Em vista disso, uma questão passou a ser levantada: estariam os professores da rede em condições de implementar essa reforma?

A grande maioria dos professores, principalmente os de 5ª a 8ª séries e os do Ensino Médio, tinha se portado até ali como meros espectadores, frente às discussões provocadas pelo Ciclo Básico, sobre o processo de ensino e aprendizagem e possuía ainda uma prática pedagógica extremamente tecnicista, cuja diretriz era seguir os programas da série e vencê-los ao final do ano letivo.

5 Mensagem do então Secretário de Estado da Educação, Chopin Tavares de Lima, na apresentação das Propostas Curriculares do Ensino de 1º Grau, de São Paulo.

Isso exigiria a redefinição do papel do professor com discussões sobre suas concepções de homem, mundo, cultura e educação, para que se pudesse desenvolver uma metodologia calcada na vivência, reflexão e sistematização do conhecimento, numa releitura da realidade, agora compreendida em seus determinantes históricos, sociais, políticos, e para se chegar a uma ação transformadora na prática pedagógica e incorporar a abertura que as propostas possibilitariam.

Estariam os professores em condições de superar positivamente as inseguranças que isso provocaria?

Essa determinação de um novo fazer na prática pedagógica poderia confundir o professor por trazer em seu bojo uma concepção curricular, que muitos não dominavam. Quando isso acontece, geralmente, não é a concepção em si e seu uso na prática que são discutidos, analisados e refletidos pelo grupo, mas sim os acertos que poderão ser feitos para adequar a prática já estabelecida à nova prática determinada.

Não estamos querendo afirmar que o professor é sempre impermeável a qualquer tipo de mudança, mas ele só muda o seu fazer, quando ele está, conscientemente, fundamentado em uma teoria,

porque a teoria nada mais é que uma hipótese, um conjunto coerente de idéias, que nos permitem interpretar algo sobre o qual precisamos agir. Quando a teoria que dá forma à nossa prática é consciente, podemos criticá-la, questioná-la e transformá-la sempre que a nossa prática nos mostre suas falhas. (Telma Weisz, 1986)

As políticas públicas nunca levam em conta

... que é necessário um respeito pelas pessoas, pelas suas experiências e suas condições, juntamente com uma discussão oportuna e uma mediação crítica, à medida que as ocasiões se apresentam. (Silva, 1994)

Os burocratas do sistema criticam a formação inadequada do professor, questionam sua competência e ao mesmo tempo, impõem a eles novos fazeres, por leis e decretos, exigindo conhecimentos que um grande número de docentes não domina, porque o próprio sistema não lhes possibilitou o acesso e discussão.

Atuando como diretora de escola na época, vivenciei a dificuldade dos professores na compreensão e utilização das propostas. Não lhes faltou boa vontade, mas não possuíam embasamento teórico para trabalhar os próprios conteúdos metodológicos arrolados nas propostas. Um dos itens mais marcantes foi o referente aos textos, na proposta de Língua Portuguesa, porque para a maioria dos professores tornou-se constrangedor declarar que desconheciam muitos dos termos, empregados na proposta como “macroestrutura” e “microestrutura”, “metalinguagem”, “atividade epilingüística”, e que desconheciam o assunto. Mesmo utilizando-se os HTPs para estudo, o tempo disponível para assimilar tudo que necessitava era muito escasso. Como trabalhar aqueles conteúdos da proposta? Como ser eficiente? O que se viu, então, foi muita insegurança e insatisfação de grande parte dos professores, em relação ao próprio trabalho e que foi se transformando em atitude de impotência frente a isso.

Para ilustrar o comentário acima, está transcrito na Tabela 2, adiante (pp. 51, 52 e 53, da 3ª edição da Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa – 1º Grau), o Quadro Geral de Conteúdos por série, onde se lê:

os conteúdos, arrolados no quadro abaixo, devem se concretizar no processo, em função da dinâmica que se instaura na sala de aula. Não podem ser tomados literalmente na sequência em que são apresentados, mas tomados em função da organização que o trabalho exigir, tendo em vista uma prática real em sala de aula.

Mesmo numa análise superficial, do quadro do “Verdão”, na Tabela 1 deste trabalho, e o quadro da Tabela 2, referente à proposta, evidencia-se a diferença de tratamento na apresentação dos conteúdos, que provocou incertezas, traduzidas em três questões: o que ensinar? como ensinar? como avaliar?

Envolto em tantas dúvidas, e sem ter ainda conseguido se refazer do impacto que as Propostas Curriculares provocaram, novas mudanças foram impostas ao professor.

Projeto Escola-Padrão

Com o Decreto 34 035, de 22/10/91, o governo de São Paulo instituiu o Projeto Educacional Escola-Padrão com a finalidade de recuperar o padrão de qualidade de ensino, modernizar a escola pública e utilizar novas tecnologias educacionais. Implanta-o, em 1992, em 136 escolas selecionadas segundo critérios estabelecidos pela SE, tais como: contar com diretor efetivo, corpo docente estável, prédio adequado ou com espaço disponível para ampliações necessárias (biblioteca, laboratório, etc.), e privilegia-as com tratamento próprio quanto à jornada de trabalho docente, para evitar o deslocamento de professores por várias escolas; com um limite de número de alunos, por classe, menor do que o praticado nas escolas que não faziam parte desse projeto; melhor atendimento pedagógico e maior número de HTPs (Horas de Trabalho Pedagógico); gratificações diversas (RDPE, Trabalho Noturno). Ou seja, a quem mais possuía, mais foi dado, tornando-se, dessa forma, uma inovação discriminatória. Foi de curta duração, e em 1995 não mais existia Escola-Padrão.

Programa de Reorganização das Escolas Públicas

Com o Comunicado SE, de 22-03-95, estabelecem-se as principais diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo, para o período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998 e, com o Programa de Reorganização das Escolas Públicas, o governo instituiu o Programa de Parceria Educacional Estado/Município para atendimento ao Ensino Fundamental, com o Dec. 40 673, de 16/02/96. Das 7047 escolas estaduais paulistas, de acordo com o Censo MEC/98, 154 foram municipalizadas em 1996, 376 em 1997 e 924 em 1998, segundo dados da SE. Essa mudança desestabiliza o professor que se vê na contingência de mudar de escola, de conhecer uma nova clientela, de trabalhar com turmas cada vez mais numerosas, numa comunidade insatisfeita com a organização escolar e a qualidade de ensino. Como culpar o professor por relegar o pedagógico a um segundo plano, se sua condição econômica está sendo ignorada? Com a municipalização de ensino, muitos professores tiveram perdas salariais, por ficarem sem classe no município de origem e precisarem se deslocar para outros municípios. Como o governo do Estado acomodará os professores com cargos efetivos, se as redes municipais dispensarem o trabalho desses professores? Como superar essa instabilidade emocional, provocada pela incerteza do local de trabalho no ano vindouro e manter-se comprometido com o projeto educacional da sua escola? Buscar a melhoria do ensino público, com essa forma de descentralizar a educação?

No ano seguinte, em 1996, mais uma vez o controle pela hierarquia legal se faz presente. O governo instituiu na rede estadual, a Reorganização da Trajetória Escolar no Ensino Fundamental, através da implantação de Classes de Aceleração.

Classes de Aceleração

A Resolução SE nº 77, de 3/7/96, com a finalidade de recuperar a trajetória dos alunos com defasagem idade/série, dispõe sobre as Classes de Aceleração, organizando-as em dois ciclos – Aceleração I, para alunos procedentes do Ciclo Básico, com dez anos ou mais e, com promoção, ao final do ano, para a 4ª série ou 5ª, e Aceleração II, para alunos procedentes da 3ª e/ou 4ª séries, com onze anos ou mais e, com promoção para a 5ª série, podendo obter-se, dessa forma, um salto quantitativo na aprovação desses alunos, contribuindo positivamente, para a melhoria dos índices estatísticos do rendimento escolar.

O material pedagógico utilizado nessas classes, considerado excelente pelos professores, só foi discutido na rede de ensino depois do início das aulas, além de ser recebido com atraso em muitas escolas, depois de já concluído o primeiro bimestre letivo. Não seria possível, a Secretaria da Educação planejar essas orientações com mais antecedência, para que os professores pudessem se preparar melhor, frente a esse novo desafio?

Por essa e outras posturas dos órgãos centrais da SE, impondo orientações, muitas vezes contraditórias, e pela própria dissonância que se observa em quase todo o sistema, entre o saber do professor e as exigências do novo alunado, tem-se difundido na escola uma linha de ação em que a aprovação passa a ser mais importante que a aprendizagem e que fez surgir uma nova categoria de alunos – analfabetos nas 3ª e 4ª séries, sem domínio básico da leitura e da escrita.

Para acentuar ainda mais esse viés na educação, implantou-se o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar – SARESP,⁶ uma avaliação de caráter censitário, envolvendo as disciplinas de Língua Portuguesa (com Redação) e Matemática, para as séries iniciais, incluindo-se Ciências, Geografia e História para os alunos das séries mais avançadas. Cada aluno é avaliado em apenas um componente curricular o que suscita dúvidas quanto a seus resultados.

Não se coloca em questão a importância dessa avaliação no sistema, mas sua aplicação e seus instrumentais de análise merecem ser questionados, pois, mostram *ter havido progressos significativos em termos de desenvolvimento e aprendizagem tanto em Língua Portuguesa como em Matemática* (SARESP, 1997), em evidente contraste com o nível de conhecimentos deficitários, apresentados pela maioria dos estudantes, revelados em concursos a que se submetem ou na insatisfação do mercado de trabalho com a mão-de-obra despreparada que recebe, não condizente, com as novas formas de produção e as modernas tecnologias nela utilizadas.

Acreditamos que, por razões já abordadas e pela complexidade da avaliação, esse problema irá agravar-se ainda mais com a instituição do Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental,⁷ pelas implicações que isso pode causar, se não ocorrer discussão e reflexão pelo coletivo da escola, a partir de situações reais da prática escolar, articulando as propostas de mudanças com o espaço de trabalho onde elas devem se processar.

Faz-se, assim, cada vez mais necessário que os professores reconheçam seus saberes e fazeres cotidianos, construam significados, na prática e sobre a prática, para sentirem-se como sujeitos do processo e não como implementadores práticos das políticas estabelecidas.

O fazer cotidiano como um caminho de possibilidades

Essas propostas e reformas instituídas pelo governo são elaboradas de cima para baixo e dissociadas dos projetos profissionais pessoais, dos que estão na base do sistema, porque se o Estado, nas últimas duas décadas, tem insistido, e com razão, na importância de se considerar o saber que o aluno traz para a escola, não tem aplicado esta mesma ótica em relação aos profissionais da educação. Portanto, cabe a eles próprios essa tarefa. Caso contrário, como fica a autonomia da reflexão, o poder de decisão, a capacidade para resolução de problemas? Não se pode ter autonomia num sistema educacional, sem estar envolvido nesse exercício.

Compete aos professores identificar as aberturas e delas fazer possíveis espaços de transformação para recuperar esses mesmos espaços que lhes foram usurpados por imposições vindas de cima, de órgãos superiores e transformar a escola numa instância onde se criam e recriam conhecimentos, valores e significados num movimento constante da revitalização da força nela presente, força que se torna atuante quando os sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender sabem dialogar com a realidade de modo crítico e criativo.

O professor, que desenvolve em si e nos alunos um espírito investigativo, percebe que:

6 A SEE/SP implantou em 1996 o SARESP, envolvendo as disciplinas de Língua Portuguesa (com Redação) e Matemática, para as séries iniciais, incluindo-se Ciências, Geografia e História para os alunos das séries mais avançadas. Cada aluno é avaliado em apenas um componente curricular.

7 A Deliberação CEE nº 9/99, que instituiu o Regime de Progressão Continuada, permitiu a organização do Ensino Fundamental, no Estado de São Paulo, em ciclos: Ciclo I (1ª à 4ª séries) e Ciclo II (5ª à 8ª séries).

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram no corpo um do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade... Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (Freire, 1997)

O professor passa, então, a ser aquele que planeja e executa as ações, em consonância com o coletivo onde elas se processam, numa postura emancipatória de conquista própria.

“A possibilidade não é a realidade, mas é também ela, *uma* realidade. Possibilidade quer dizer *liberdade*”. (Gramsci, 1978)

Essa crença nas possibilidades do vir-a-ser impulsiona o homem no avanço das realizações pessoais e coletivas pela troca de significados, apreendidos e transformados na interação, quando cada um assimila, reproduz e renova a herança cultural que a humanidade, como um todo único, vem elaborando, mostrando a especificidade de cada época e de cada espaço geográfico, onde tudo é relativo, porque é histórico – até mesmo as verdades em que acreditamos ou as que são estabelecidas pelo poder legal. O poema “Verdade”, de Carlos Drummond de Andrade, ilustra isso de forma primorosa:

A porta da verdade estava aberta
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.

E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
Diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar. Cada um optou conforme
Seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

Será que no sistema educacional, a teoria e a prática estarão sempre divididas em duas meias verdades?

Um comentário final

Em São Paulo a política pública educacional, marcada por contradições e descontinuidades, tem transformado o trabalho na escola em um eterno recomeçar, como se o já feito pouco significasse. Os efeitos das determinações impostas por decisões dos burocratas, nos processos de construção da prática docente, têm demonstrado o quanto essa prática é afetada por mudanças que são instituídas no momento em que os professores delas tomam ciência, sem tê-las discutido e sem delas ter participado. Uma política que ignora a dinâmica das relações e interações que ocorrem na sala de aula, os saberes dos sujeitos que dela participam e toda a gama de possibilidades nela presente, e que poderia ser tratada como uma valiosa aliada na busca da melhoria de qualidade de ensino.

Tabela 1

	1	2	3	4	5	6	7	8 ^a
D) Expressar-se por escrito:								
1. em pensamentos completos e claros	a	a	a	a	a	a	a	x
2. com seqüência		x	x	x	x	x	x	x
3. com vocabulário adequado			x	x	x	x	x	x
4. selecionando e procurando evidenciar as idéias importantes			x	x	x	x	x	x
5. com espontaneidade e variedade de expressão			x	x	x	x	x	x
6. observando a concordância nominal e verbal			x	x	x	x	x	x
7. observando a regência de nomes e verbos		x	x	x	x	x	x	x
8. empregando as diferentes estruturas da língua portuguesa em seus diferentes registros:		x	x	x	x	x	x	
a) a estrutura dos vocábulos								x
b) os elementos constitutivos da oração:		x	x	x	x	x	x	
- a estrutura dos diferentes tipos de frases								x
- a estrutura da oração simples		x	x	x	x	x	x	x
c) os processos de coordenação e subordinação		x	x	x	x	x	x	x
- as possibilidades de substituições, repetições e a organização dos elementos em esquemas novos (criatividade)								x
Ao registrar suas idéias, o aluno:								
1. revelará higiene e estética da escrita evidenciados por:								0
1.1. legibilidade								0
1.2. uniformidade e ritmo no grafar	x	x	x	x	0	0	0	0
1.3. distribuição do material grafado (espacejamento, margens, parágrafos, etc.)	x	x	x	x	0	0	0	
2. conseguirá empregar adequadamente:								0
2.1. ponto final								0
2.2. ponto de exclamação	v	x	x	0	0	0	0	0
2.3. ponto de interrogação	v	x	x	0	0	0	0	0
2.4. vírgula:	v	x	x	0	0	0	0	
2.4.1. para separar nas datas o nome do lugar								0
2.4.2. casos mais usuais	x	x	0	0	0	0	0	x
2.5. ponto e vírgula			v	x	x	x	x	x
2.6. dois pontos					v	v	x	0
2.7. travessão			v	v	x	x	0	0
2.8. dois pontos e travessão em diálogos				v	x	x	0	0
2.9. reticências		v	v	x	x	0	0	0
2.10. aspas				v	v	x	x	0
2.11. parênteses			v	v	x	x	x	0
2.12. hífen			v	v	x	x	x	0
3. revelará automatismos da ortografia oficial de palavras em que ocorram:								
3.1. palavras formadas de sílabas de uma consoante e uma vogal, sem o e e no final	x	0	0	0	0	0	0	

3.2. palavras formadas de sílabas de uma consoante e uma vogal, com o e e no final

4. palavras formadas por r simples e duplo

4.1. grupos consonantais:

- de duas letras

- de três letras

4.2. dígrafos v

4.3. h inicial v

4.4. m antes de p e b

4.5. finais em ão e am

4.6. hiatos e ditongos

4.7. ch v

4.8. x v

4.9. c e ç, representando o fonema s (cedo, peço)

4.10. s, representando o fonema z (asa)

4.11. g e j

4.12. l e u

4.13. sufixo oso

4.14. sufixo ção

4.15. sufixos - eza, - izar

4.16. prefixos mais comuns (por exemplo: re, in, des, etc.)

4.17. maiúsculas

4.18. hífen

x	0	0	0	0	0	0	0
x	x	0	0	0	0	0	0
v	x	x	x	0	0	0	0
v	x	x	x	0	0	0	0
x	x	0	0	0	0	0	0
v	x	x	0	0	0	0	0
v	x	0	0	0	0	0	0
v	v	x	0	0	0	0	0
v	v	x	x	0	0	0	0
v	x	x	0	0	0	0	0
v	v	x	x	0	0	0	0
v	v	x	x	0	0	0	0
v	v	x	x	0	0	0	0
v	v	x	x	0	0	0	0
v	x	0	0	0	0	0	0
v	v	v	x	x	x	0	0

LEGENDA

x Habilidade enfocada com preocupação de sistematização

v Habilidade enfocada sem preocupação de sistematização

o Habilidade adquirida, observando-se manutenção

Com relação às atividades, utiliza-se apenas a convenção *x* porque elas são sempre realizadas em situação definida.

Tabela 2

CONTEÚDOS	C B	3 a	4 a	5 a	6 a	7 a	8
ATIVIDADES DE LINGUAGEM							
- Expressão e interpretação de vivências através de diferentes formas de manifestação (gestos, desenhos, cores, movimentos, sons, palavras).	x	x	x	x	x	x	x
- Conversas, relatos, comentários, debates, entrevistas.	x	x	x	x	x	x	x
- Produção de textos diversos.	x	x	x	x	x	x	x
- Leitura de textos diversos.	x	x	x	x	x	x	x
- Leitura de obras literárias.	x	x	x	x	x	x	x
ATIVIDADES DE REFLEXÃO E OPERAÇÃO SOBRE A LINGUAGEM							
Observar, comparar e compreender	x						
a) no que se refere à alfabetização:	x						
- as diferentes formas possíveis de representar uma mesma idéia ou objeto;	x						
- a escrita como representação da fala;	x						
● a constituição silábica da palavra,	x						
● a constituição alfabética da sílaba,	x						
● a segmentação de escrita em relação à fala,	x	x	x	x	x	x	x
● as diferentes possibilidades de grafar as letras (escrita de forma, cursiva, maiúscula, minúscula).	x	x	x	x	x	x	x
b) no que se refere à produção e interpretação de textos:	x	x	x	x	x	x	x
- as diferentes interpretações dos textos;							
- a interpretação que se sustenta no próprio texto;		x	x	x	x	x	x
- as diferentes maneiras de construir outros textos a partir dos textos lidos;					x	x	x
- as diferenças resultantes no texto com a mudança de ponto de vista ou de perspectiva;		x	x	x	x	x	x
- os procedimentos de informação e persuasão utilizados em textos publicitários, jornalísticos e políticos;		x	x	x	x	x	x
- os procedimentos de coesão e de coerência do texto;	x	x	x	x	x	x	x
- os procedimentos de organização de diálogos e citações (discurso direto e indireto);		x	x	x	x	x	x
- a organização dos parágrafos;							
- a variedade dialetal e seu prestígio social relativo;					x	x	x
- os recursos lingüísticos expressivos utilizados e sua adequação à situação de uso;	x	x	x	x	x	x	x
- a variação lingüística (geográfica, social), os diferentes registros (formal, informal) e as variações estilísticas: adequação da forma à situação de uso e aos propósitos do texto;					x	x	x
- recursos sonoros e rítmicos na prosa e no poema;					x	x	x
- os diferentes elementos que estruturam:					x	x	x

● o texto narrativo:							X	X	X
– episódios e modos de relacioná-los e organizá-los,							X	X	X
– personagens e modo de apresentá-las,							X	X	X
– caracterização das personagens e do ambiente,							X	X	X
– narrador, seu ponto de vista em relação aos acontecimentos;							X	X	X
● o texto descritivo:							X	X	X
– objeto da descrição e aspectos descritivos selecionados pelo autor,							X	X	X
– posicionamento do autor refletido nessa seleção,							X	X	X
– posto de observação para a descrição;							X	X	X
● o texto dissertativo:							X	X	X
– tema ou temas envolvidos na dissertação,							X	X	X
– objetivos do autor na argumentação,							X	X	X
– argumentos que fundamentam e/ou contrariam a tese do autor e o peso relativo desses argumentos,							X	X	X
– as conclusões,							X	X	X
– os procedimentos argumentativos;							X	X	X
● o texto poético:							X	X	X
– idéia ou elemento central da construção,							X	X	X
– recursos verbais de construção ou de semântica,							X	X	X
– recursos sonoros, rítmicos, mímicos e visuais;							X	X	X
● o texto administrativo ou técnico:							X	X	X
– função do texto e situações de uso,		X	X	X	X	X	X	X	X
– sistemas de noções peculiares à área de atuação em questão,		X	X	X	X	X	X	X	X
– elementos da linguagem técnica,	X	X	X	X	X	X	X	X	X
– modos de redação ou aspectos formais.	X	X	X	X	X	X	X	X	X
c) no que se refere à organização gráfica dos textos:		X	X	X	X	X	X	X	X
– transcrição de diálogos,		X	X	X	X	X	X	X	X
– entoação e ritmo, seu valor expressivo e sua relação com os sinais de pontuação,		X	X	X	X	X	X	X	X
– separação dos parágrafos,		X	X	X	X	X	X	X	X
– recursos gráfico-visuais,		X	X	X	X	X	X	X	X
– ortografia,		X	X	X	X	X	X	X	X
– acentuação e sua relação com tonicidade e timbre.		X	X	X	X	X	X	X	X
d) no que se refere à estruturação de frases e palavras:		X	X	X	X	X	X	X	X
– elementos e papéis semânticos que estruturam e organizam as frases:		X	X	X	X	X	X	X	X
● ações, acontecimentos, relações, processos,		X	X	X	X	X	X	X	X
● participantes das ações e processos, elementos das relações,		X	X	X	X	X	X	X	X
● circunstâncias							X	X	X
– modos de construção das orações segundo diferentes perspectivas;							X	X	X
– possibilidades de transformação das expressões utilizadas e conseqüências dessas transformações;							X	X	X

- flexão das palavras, seu valor e significação;							
- família de palavras ou palavras cognatas;							
- processos de coordenação e subordinação;							
- processos semânticos: denotação – conotação; metáfora – xetonímia.							
ATIVIDADES RELATIVAS AO ESTUDO DA GRAMÁTICA TRADICIONAL							
Aspectos descritivos:							
- unidades lingüísticas (morfemas, sintagmas, orações),							
- categorias gramaticais (gênero, número, grau, pessoa, tempo, modo),							
- classificação morfo-sintática das unidades gramaticais (pronome, substantivo, adjetivo, artigo, numeral, verbo, advérbio, conjunção e preposição),							
- relações entre as unidades lingüísticas: subordinação (complementos, adjuntos) e coordenação,							
- funções determinadas aos elementos dessas relações (sintáticas: sujeito, predicado, objetos; semânticas: agente, paciente, instrumento, modo, causa, etc.),							
- extensão da análise a elementos oracionais.							
Aspectos normativos:							
- regras – padrão de concordância, regência, colocação,							
- regras – padrão do emprego de certas formas e palavras: modos verbais, pronomes, advérbios, etc.							

Referências Bibliográficas

- Andrade, C. D. (1984) *Corpo*. Rio de Janeiro: Record.
- André, M.E.D. (1993) "Os Estudos Etnográficos e a Reconstrução do Saber Didático". In: *Revista ANDE*, 19: 17-21, Ano 12, 1993.
- Apple, M. W. (1982) *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense.
- Bobbitt, F. (1984) "Curriculum Making Los Angeles", *apud* Traldi, L. L. São Paulo: Atlas.
- Brasil. (1997) *Parâmetros curriculares nacionais: Introdução* – Brasília: MEC/SEF.
- _____ *Censo indica aumento da aprovação escolares*. INEP/MEC/SEEC Disponível na Internet: <http://www.inep.gov.br/noticiasnews.03/07/99>.
- _____ *ENEM demonstra conhecimento dos alunos ao final da educação básica*. INEP/MEC/SEEC. Disponível na Internet: <http://www.inep.gov.br/noticiasnews.03/07/99>.
- Demo, P. (1996) *Pesquisa: Princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez.
- Domingues, J. L. (1986) *Interesses humanos e paradigma curricular*. Ver. Bras. Est. Ped., Brasília, v. 67, n. 156, pp. 351-66, maio/ago.
- Freire, P. (1997) *Pedagogia do oprimido*. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____ (1996) *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Frigotto, G. (1984) *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- Gramsci, A. (1979) *Concepção dialética da história*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Lima, C.T. (1988) In: *Proposta curricular de língua portuguesa: 1º grau*. São Paulo: SE/CENP.
- Neubauer da Silva, T. R. (coord.). (1994) "O ciclo básico do Estado de São Paulo: Um estudo sobre os professores que atuam nas séries iniciais". In: Serbino, R. V. (org.). *Formação de professores*. São Paulo: UNESP.
- Nóvoa, A. (1994) "Relação escola-sociedade: Novas respostas para um velho problema". In: Serbino, R. V. (org.). *Formação de Professores*. São Paulo: UNESP.
- Pignatelli, F. (1994) "Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente". In: Silva, T. T.(org.). *O sujeito da educação: Estudos foucaultianos*. Petrópolis.
- _____ Comunicado SE, de 22-03-95. Aponta as principais diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo para o período de janeiro /1995 a 31/dezembro de 1998. *Diário Oficial*, Sec. I, São Paulo, 23-03-95.
- _____ Decreto nº 21 833, 28-12-83. Institui o Ciclo Básico no Ensino de 1º Grau das Escolas Estaduais. *Diário Oficial*, São Paulo, 29-12-83.
- _____ Decreto nº 34 035, 22-10-91. Institui o Projeto Educacional "Escola Padrão". *Diário Oficial*, São Paulo, 23-10-91.
- _____ Decreto nº 40 673, 16-02-96. Institui o Programa de Parceria Educacional Estado/Município para Atendimento ao Ensino Fundamental. *Diário Oficial*, São Paulo, 17-02-96.
- _____ Resolução SE nº 77, 03-07-96. Dispõe sobre as Classes de Aceleração na Rede Estadual de Ensino. *Diário Oficial*, São Paulo, 04-07-96.
- _____ SE. (1986). *Ciclo Básico e a reorganização do ensino de 1º grau: Sistemática de avaliação*. São Paulo: SE/CENP.

- _____. SE. (1998) Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *SARESP 97: Conhecendo os resultados da avaliação*, vol.V. São Paulo: SE/FDE.
- _____. SE. (1992) Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Programa para o aperfeiçoamento de professores da rede estadual de ensino: Formação geral*. São Paulo: FDE/APEOESP.
- _____. SE. (1968) Gabinete do Secretário. Ato nº 306 de 19 de novembro de 1968. Dispõe sobre medida do rendimento no curso primário. *Diário Oficial*, São Paulo, 20-11-68.
- _____. SE. (1975) *Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau*. São Paulo: SE/CERHUPE.
- _____. SE. (1988) *Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa – 1º grau*. 3ª ed. São Paulo: SE/CENP, 1988.
- Saviani, D. *Escola e democracia*. 32ª ed. Campinas: Autores Associados, 1997.
- Severino, A. (1986) *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU.
- Silva, T. T. (org.) (1994) “O adeus às metanarrativas educacionais”. In: Silva, T. T. (org). *O sujeito da educação: Estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes.
- Turra, C. et alii. (1981) *Planejamento de ensino e avaliação*. Porto Alegre: Sagra.
- Veiga, I. (org.) (1996) *Repensando a didática*. Campinas: Papyrus.
- Weisz, T. (1986) “E na prática, a teoria é outra?” In: *Isto se aprende com o Ciclo Básico*. São Paulo: SE/CENP.
- Xavier, M. E. P. (org) (1994) *História da educação: A escola no Brasil*. São Paulo: FTD.