

MUDANÇA CURRICULAR NA ESCOLA: O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO NO OLHAR DOS PROFESSORES

Sandra Faria **Fernandes** – PUC-SP

Mere **Abramovicz** – PUC-SP

Resumo

O texto faz uma análise do processo de implantação da nova Proposta Curricular no estado de São Paulo, por meio de levantamento de aspectos facilitadores e dificultadores apresentados, de 2008 a 2010, em escolas estaduais pertencentes à Diretoria de Ensino de Santos. As etapas da pesquisa foram: observação realizada nas unidades escolares; análise de documentos legais e entrevistas semiestruturadas. O propósito foi o de contribuir para a pesquisa na área, trazendo a “voz” de professores que trabalharam no processo de implantação. À luz de uma matriz teórica que trata da escola para o novo século, de projetos inovadores, de reformas curriculares, de processos de mudanças e de currículo, os dados foram analisados e discutidos. Percebeu-se que o método de implantação do processo de mudança é mais importante para o sucesso do empreendimento do que a natureza da mudança desejada. Esses resultados permitem crer que, a rejeição dos professores em relação à proposta está ligada ao fato desta não ter sido submetida a sua consulta. É essencial ouvi-los, com eles dialogar, possibilitando o delineamento de um currículo resignificado.

Palavras-chave: Currículo. Processo de mudança. Mudança curricular

MUDANÇA CURRICULAR NA ESCOLA: O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO NO OLHAR DOS PROFESSORES

Diferentes agendas políticas indicam que a introdução de programas inovadores nos sistemas de ensino, principalmente na área do currículo, seriam uma solução para os inúmeros problemas enfrentados pela Educação.

Em 2008, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo iniciou o “Projeto São Paulo faz escola”, que buscava propor um currículo para os níveis de Ensino

Fundamental II e Médio, com a finalidade de apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos.

Na oportunidade acompanhamos o processo de implantação da nova Proposta Curricular junto às escolas pertencentes à Diretoria de Ensino de Santos, a qual abrange os municípios de Santos, Cubatão, Guarujá e Bertioga. O termo acompanhar se justifica, tendo em vista que não nos competia propor ou testar o projeto, mas sim acompanhar a implantação.

A partir da análise desse momento de implantação da Proposta Curricular, delineamos alguns subsídios para a reflexão desse processo, e, com base nesse cenário, a questão principal de nossa investigação foi a de analisar o processo de implantação de uma nova Proposta Curricular no estado de São Paulo, identificando fatores facilitadores e dificultadores apontados pelos professores. Com o propósito de obter um recorte no tempo, a pesquisa está focada no intervalo compreendido entre a sua implantação, no ano de 2008, até o final de 2010, ano em que, segundo Fini (2009, p. 5), “[...] deixa de ser proposta e passa a ser o Currículo Oficial do Estado de São Paulo”.

Não obstante o fato de a nova Proposta Curricular do estado de São Paulo destinar-se à Educação Básica, que compreende o Ensino Fundamental (ciclo II) e o Ensino Médio, nossos estudos foram direcionados apenas ao Ensino Fundamental (ciclo II).

A metodologia utilizada na pesquisa foi a de abordagem qualitativa. Segundo Chizzotti (2010, p. 26), “[...] as pesquisas qualitativas não têm um padrão único, porque admitem que a realidade é fluente e contraditória [...]”, sendo que tal argumento contempla o panorama da realidade que procuramos estudar.

A pesquisa cumpriu as seguintes etapas: observação realizada nas unidades escolares; análise de documentos legais e entrevistas semiestruturadas com os professores de cada escola selecionada para a pesquisa. Os dados coletados por meio das entrevistas foram tratados com base na análise de conteúdo.

Nosso propósito foi o de contribuir para a pesquisa na área, trazendo a “voz” dos professores, que tiveram a oportunidade de, trabalhando diretamente com o processo de implantação da nova Proposta Curricular, apontar alguns caminhos que acreditam ter tido sucesso e outros que não foram bem-sucedidos, mas que, na análise de seus desacertos, permitirão encontrar direções para novas mudanças.

Com o acompanhamento e a observação dos sujeitos envolvidos na pesquisa foram realizadas as entrevistas. Com base nestas entrevistas com os professores, organizamos as respostas, tabulando-as por fatores dificultadores e facilitadores do processo de implantação da Proposta Curricular do estado de São Paulo, buscando, também, identificar as condições em que a Proposta foi implantada na escola, a partir da fala dos professores.

Para manter um arcabouço teórico que permitisse a sustentação da análise, partimos de conceito que serviram como lentes para a investigação, tais como reformas curriculares, processos inovadores e processos de mudanças educacionais.

Traçamos nossas considerações finais, destacando os principais fatores que dificultaram e os que facilitaram a implantação da nova Proposta Curricular no estado. Destacamos, ainda, as contribuições deixadas pelos entrevistados no sentido de aperfeiçoar o processo e que podem colaborar na tentativa de estabelecer diretrizes que venham subsidiar a continuidade dos debates sobre a implantação de programas educacionais mais profícuos.

A Proposta Curricular.

A Proposta Curricular do estado de São Paulo é composta por um conjunto de medidas adotadas pelo governo estadual com relação à Educação Básica, que alterou o cotidiano das escolas públicas estaduais a partir de 2008, com o lançamento do “Programa São Paulo faz escola”. Como parte da política educacional assumida pelo governo estadual, a reforma curricular integra o Programa de Qualidade na Escola. Tal Programa estabelece diretrizes para a organização curricular do Ensino Fundamental e Médio nas escolas estaduais, com vistas à reorganização curricular da Educação Básica como uma das ações que pretendiam atingir as metas de melhoria do processo educacional paulista. Está fundamentada na Resolução SE nº 76, de 07 de novembro de 2008, que dispõe a respeito de sua implantação.

O texto legal, acompanhando as diretrizes pré-estabelecidas em nível federal, determinava que os componentes curriculares contemplados seriam: Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna - Inglês, Matemática, Ciência, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

No período compreendido entre os dias 18 de fevereiro e 30 de março de 2008, foi encaminhado às escolas um material intitulado “Jornal do Aluno”, organizado por diferentes áreas, de modo a facilitar a compreensão do aluno, e uma “Revista do Professor”, com o propósito de fundamentar a aplicação das atividades propostas no referido Jornal.

O Jornal do Aluno e a Revista do Professor foram subsidiados com orientações e vídeos tutoriais que apresentaram os princípios da organização do material. Esses momentos foram compartilhados pelos professores das diferentes disciplinas, por professores coordenadores, pelo diretor da escola e por supervisores de ensino.

Após esse período, que se estendeu por 45 dias, denominado pela SEE/SP de recuperação inicial, os alunos passaram por uma avaliação, a qual não teve os seus resultados discutidos pelas escolas, pois não foram divulgados pela Secretaria.

Posteriormente a isso é que passou a ser enviado, para os professores, para a equipe gestora e para a Diretoria de Ensino, um material contendo a Proposta Curricular das 13 disciplinas do currículo.

O primeiro material enviado às escolas foi um caderno intitulado “Proposta Curricular do Estado de São Paulo”. Os temas que nos remetem às discussões a respeito da escola para um novo século.

O objetivo da Proposta Curricular é que todas as escolas do estado deveriam funcionar, de fato, como uma rede. Nesse sentido, a Secretaria da Educação passou a produzir e encaminhar às escolas subsídios que incidem diretamente não só em sua organização, como também na sala de aula. O propósito apresentado pela SEE/SP era de garantir uma base comum de conhecimentos e de competências para todos os alunos.

A Proposta está contextualizada na LDBEN nº 9.394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nas recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Portanto, não só para o Ensino Médio, mas para toda a Educação Básica, a Proposta Curricular vem articulada ao mundo do trabalho, em uma referência ao trabalho como elemento que vincula a Educação à realidade. (SÃO PAULO, 2008d).

A Proposta foi completada por um conjunto de publicações dirigidas aos professores e alunos. O Caderno do Professor foi organizado por semestre e por disciplina, contendo situações de aprendizagem no sentido de orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos. Os conteúdos, habilidades

e competências são organizados por séries, acompanhados de orientações para a gestão em sala de aula, para a avaliação e para a recuperação. Nos anos de 2011 e 2012, ocorreu a continuidade da Proposta, que passou a ser o Currículo Oficial do estado de São Paulo.

É importante considerar que o momento era polêmico, pois, ao mesmo tempo em que todos ansiavam por uma mudança que promovesse melhorias na escola, a nova Proposta Curricular em implantação provocava dúvidas no sentido de pensar se este era o caminho das mudanças esperadas.

Apesar das dúvidas, não se teve muito tempo para reflexão, já que, passado o momento chamado pela Secretaria da Educação de diagnóstico (fevereiro de 2008), na sequência já chegaram às escolas uma enxurrada de materiais contendo a nova Proposta Curricular das diferentes disciplinas. Todos os envolvidos se encontravam entre o compromisso individual e a responsabilidade institucional. A segunda opção saiu vitoriosa e iniciou-se a tarefa para que a implantação da nova Proposta Curricular em curso no estado ocorresse da melhor maneira possível.

Fundamentos da pesquisa realizada.

Nas últimas décadas, diferentes reformas educacionais vêm varrendo os sistemas de ensino, sem apresentar uma resposta pertinente aos problemas que atingem de forma recorrente e intensa os sistemas escolares.

Quando buscamos alternativas para o futuro, nada melhor do que refletirmos a respeito do passado. Embora nossas interpretações possam ser diversas, existe uma materialidade no que já passou, no que foi vivido. No dizer de Imbernón (2000, p. 17), “o futuro vai sendo construído com peças do passado e do presente. A análise do passado permite-nos conhecer melhor nossa própria idiossincrasia e a do presente, prever uma situação do futuro provável (desejável ou não)”.

Para Sacristán (2000, p. 45), um aspecto essencial na Educação é ser projeto, e o projeto moderno de Educação prioriza a acumulação do saber que nos dá a imagem de mundo; “[...] o passado cultural é a fonte do presente e o material substancial do futuro ao ser refeito no presente”. Não há futuro sem raízes previamente assentadas sobre as quais se erguer. Nesse sentido, o pensamento moderno para a Educação busca o difícil

equilíbrio entre o valor do conteúdo que precisa ser denso e relevante e a busca de sua apropriação significativa como saber.

Canário (2006, p. 12), em sua reflexão, aborda o problema de uma perspectiva que indica a necessidade de “[...] concepções e práticas educativas que valorizem uma função crítica e emancipatória, que permitam compreender o passado, problematizar o futuro e intervir de modo transformador e lúcido no presente”. A proposta de Canário (2006) para essa escola do futuro seria uma reinvenção da escola e do ofício de professor, priorizando o questionamento crítico a respeito dos processos de ensinar e aprender da escola atual.

Acredita-se que, por meio do pensamento crítico, podem ser obtidas contribuições para reinventar essa nova escola, em um exercício de autonomia intelectual que ultrapassa os limites do discurso hegemônico, em sua lógica da racionalidade instrumental que vigora nas atuais políticas educativas. O início do século XXI nos leva à celebração e à avaliação de como se encontra a Educação neste momento de transitoriedade e mudanças. A crise, segundo Rigal (2000, p. 171), no sentido que Antonio Gramsci lhe atribuía se constitui em: “[...] momento no qual o velho está agonizando ou morto, e o novo ainda não acabou de nascer”, instala-se, trazendo a incerteza com a morte das velhas certezas. O marco histórico revela um momento de crise, crise essa entendida como um território de fronteiras, onde o velho está em pedaços e o novo ainda está para ser esboçado. Portanto, a ideia principal é reinventar a escola, tendo na teoria crítica o fio condutor para a análise do que realmente se quer para essa nova escola.

Vale notar que essa tarefa de construção da escola para o novo milênio não é isolada, ela requer atores coletivos, não só capazes de elaborar um novo discurso, mas também de consolidá-lo hegemonicamente e de globalizá-lo.

Acreditamos em mudanças na escola, principalmente no reconhecimento social da importância do trabalho docente, acompanhado de melhoria nas condições materiais dessas instituições. Pensamos que a escola, sendo uma instituição que está inserida em uma comunidade social globalizada e em mudança, sofre influências constantes em suas prioridades e projetos para o futuro. Sabemos também que alunos, professores e os demais sujeitos pertencentes à comunidade escolar não são os mesmos de um passado recente e para tanto, precisamos prepará-la para que, nos próximos anos, possa ser

chamada não apenas para ocupar o espaço de apropriação do saber, de ser um lugar de aprender, mas sim para ser um espaço de busca de construção, de diálogo e confronto, prazer, desafio, conquista, enfim, para ser uma organização cidadã.

Os mentores da nova Proposta Curricular do estado de São Paulo lhe atribuem um caráter inovador. Mas o conceito de inovação é, por sua essência, polissêmico. Existe um grande universo de pesquisas que buscam dar conta desse conceito. Essa polissemia se faz presente entre as várias ciências que analisam esse conceito de inovação, bem como dentro de áreas específicas do conhecimento, ou seja, muitas teorias, muitos atores, cada um procura analisar e redesenhar, a cada época, o que é inovação. E essa questão torna-se ainda mais polêmica quando o foco passa a ser inovação educacional.

Masetto (2011) assume que um projeto, para ser inovador, precisa estar centrado na prática docente. Para que essa prática seja trabalhada em conjunto, por todos os professores, é necessário que a escola tenha uma proposta pedagógica coerente, ou seja, que ela seja o registro do planejamento coletivo e de um amplo processo de negociação com todos os atores da escola (gestores, professores, pais, alunos e funcionários).

Nesse mesmo sentido, Arroyo (2011b) destaca que, para uma proposta apresentar-se como inovadora, é necessário que se valorize o que os professores consideram como mais significativo em suas práticas. O autor defende que a inovação na escola necessita estar muito mais centrada nas práticas educativas, na estrutura, nas relações escolares, nos tempos e espaços, nos rituais que dão concretude aos conteúdos intelectuais e formativos da escola, do que na reforma de conteúdos e programas.

As reformas educacionais realizadas nas últimas quatro décadas não foram capazes de produzir uma resposta adequada aos problemas que têm afetado os sistemas escolares de forma recorrente e intensa (CANÁRIO, 2006). Nesse contexto, deparamo-nos com um desequilíbrio acentuado entre o conhecimento técnico-científico e a imaturidade social e política, que, juntos, nos mostram a incapacidade de lidarmos com as novas demandas trazidas da era da tecnologia da informação em seus diferentes aspectos.

Popkewitz (1997, p. 23) demonstra a importância de estudar o passado nos processos de mudanças, tendo em vista que isso significa buscar “[...] interrupções,

descontinuidades e rupturas da vida institucional [...]”, pois não há uma “sequência” nos acontecimentos nem personagens principais com pensamentos geradores de mudanças.

Ao refletir a respeito das reformas na América Latina, Candau (2011) entende que as reformas são utilizadas para legitimar projetos político-ideológicos concretos. E ainda discute o consenso em torno da compreensão da reforma como progresso e mudança, destacando-a como um processo de regulação social.

Werle (2010, p. 59) assevera que, quando estamos falando de reforma, inovação e mudança, estamos nos referindo a elementos diferenciados entre si. Para a autora, “reforma não é evolução no sentido de continuidade e progressividade, também não é alteração pontual/acidental, nem se caracteriza como uma mudança total”. Reforma, para Werle (2010, p. 50), é uma mudança ampla e deliberada, e, sendo assim, “[...] as reformas estão ligadas a leis e projetos de domínio institucional. Embora não se possa mudar a Educação apenas pelos textos, os textos principais das reformas são desdobrados sob a forma de regulamentação”.

As reformas curriculares, segundo Brooke (2012, p.12) são mais complexas, pois objetivam mudar, acima de tudo, as práticas de ensino. Para o autor, “essas reformas dependem de mudanças, até radicais no comportamento dos professores; entram em cena múltiplos fatores subjetivos, incluindo a cultura da profissão e da escola e a estrutura dos incentivos institucionais”.

Candau (2011, p. 38) afirma que as reformas curriculares visam à melhoria da qualidade na Educação, apontando que:

A reforma curricular constitui elemento fundamental das estratégias voltadas para a melhoria em educação. Diferentes países têm vivenciado ou estão em processo de implantação de reformas curriculares. Entretanto, essas reformas têm sido desenhadas, em geral, de modo centralizado e vertical, privilegiando o papel do especialista e consultores internacionais, com conteúdos definidos de forma homogênea e prescritiva para toda a nação.

Nessa perspectiva, quando estudamos os aspectos relacionados ao contexto político e educacional que influenciaram as mudanças curriculares que ocorreram nas disciplinas escolares, não podemos considerá-los como pontuais e estáticos, mas sim como o resultado de pensamentos, de preocupações e de acontecimentos e embates em diferentes momentos históricos.

No Brasil, é procedimento habitual, ao início de um novo governo, abandonar, mesmo que de forma sutil, os programas implantados no governo anterior, e apresentar uma nova e redentora proposta, sobretudo na área educacional.

Quanto as questões do currículo no milênio, em uma nova perspectiva, colocam o campo do currículo como elemento central do processo educativo. Tomando como pano de fundo o espaço escolar, Abramowicz (2006, p. 13) define: “[...] é o lugar onde se cruza a reflexão sobre a prática e a teoria educacional”. Acreditamos ser no processo de ação-reflexão-ação o campo onde se desenvolve o crescimento, a criticidade o trabalho coletivo e a própria identidade, como professor.

Entendemos que, no processo de construção de um currículo, a participação do professor e do aluno é indispensável para que este tenha sentido para aqueles a que se destina e que haja comprometimento por parte dos envolvidos.

Com Michael Apple, passou a existir uma relação estrutural entre as relações da Educação com o poder econômico, político e cultural. Sua preocupação é evitar uma concepção mecanicista entre produção e Educação. Apple (2008, p. 53-54) utiliza dois conceitos: ideologia e hegemonia. Ideologia, para o autor, pode ser resumida, “[...] como uma espécie de falsa consciência que distorce o quadro que temos da realidade social e serve aos interesses da classe dominante de uma sociedade”, ou ainda como “[...] criações inevitáveis que são essenciais e funcionam como convenções compartilhadas de significado, a fim de tornar compreensiva uma realidade social complexa”.

Podemos entender os questionamentos de Apple (2008) quando foca as instituições escolares indicando aos educadores que tenham um olhar mais atento para a escola, para poder entender como a hegemonia é recriada por meio dos currículos escolares.

Paulo Freire, embora não tenha elaborado uma teoria sobre currículo, discute profundamente essa questão em suas pesquisas, tendo grande influência no pensamento de Giroux e de Apple.

A crítica de Freire ao currículo se manifesta basicamente no conceito de educação bancária, que pensa no conhecimento como algo constituído de informações e fatos a ser simplesmente transferido do professor para o aluno, comparando o conhecimento com um depósito bancário. Para Freire (2008, p. 25) “além de um ato de

conhecimento, a educação é também um ato político, é por isso que não há pedagogia neutra”.

Freire aponta em direção de uma educação problematizadora, defendendo que não existe uma separação entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece, que o conhecimento tem sempre uma intencionalidade e que o ato pedagógico é um ato dialógico. Para Freire (2010, p. 26), “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade e sua insubmissão”. Assim sendo, afirma que a tarefa docente não é apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo, no sentido de abrir possibilidades para ser um professor crítico.

Na concepção freireana há uma conjugação entre a política, a teoria e a prática do que fazer na Educação não somente no espaço escolar, como também em seu entorno, numa perspectiva crítico-transformadora.

Na atualidade, passou-se a destacar a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo; paradoxalmente, vive-se na diversidade com o fenômeno de homogeneização cultural.

A pesquisa desenvolvida.

Em nossa pesquisa realizamos entrevistas semi-estruturadas com os professores, com base nas entrevistas, organizamos as respostas selecionando-as por fatores dificultadores e facilitadores. A partir desses procedimentos, identificamos indicadores e os organizamos em categorias para sua análise.

Para a discussão dos resultados, utilizamos como eixos os princípios centrais explicitados na Proposta Curricular em implantação no estado: uma escola que também aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como referência, prioridade para a competência da leitura e da escrita, e articulação das competências para aprender, relacionando-os com as categorias obtidas na análise das entrevistas.

O sexto princípio, a articulação com o mundo do trabalho, não será analisado, tendo em vista ser um princípio mais voltado, na Proposta Curricular, para o Ensino Médio, fugindo, dessa maneira, de nosso recorte de pesquisa, que estuda a implantação da nova Proposta Curricular no Ensino Fundamental ciclo 2.

Vários pontos foram destacados pelos professores entrevistados, entre eles o principal fator dificultador apontado foi a não consulta aos professores que estavam em contato direto com os alunos. É o que nos mostra a fala da professora Margarida, da EE dos Crisântemos¹:

A Proposta Curricular, o currículo da escola, deveria passar por uma consulta ampla, longa, demorada, pente fino, com os professores, com os diretores. (MARGARIDA).

Na EE dos Girassóis, a situação não foi diferente, e a fala da professora Íris demonstra bem essa indignação a respeito da forma de implantação da Proposta Curricular:

Eu questiono a forma como o Estado implementa os projetos, as propostas. Eu acho que deveria ser muito..., mas muito bem discutido antes, mas não... É discutido lá em cima, com a equipe técnica, não é discutido com quem realmente vai trabalhar ali na linha de frente, quem vai pegar o material e vai aplicar em na sala de aula. (ÍRIS)

Entre os principais pontos dificultadores apontados pelos professores encontra-se o da autonomia e regulação.

Podemos observar, na EE dos Crisântemos, a professora Margarida, que coloca:

Não tivemos tempo de opinar, foi sequencial. Simplesmente veio e está aí e pronto. Não existe como massificar, fazer um bloco, todos vão saber essa mesma coisa. Aqui na escola, nós estamos trabalhando e passamos coisas fora da apostila e acrescentamos mais ou menos, vamos equacionando de acordo com a realidade que nós temos. (MARGARIDA)

No primeiro princípio, a construção de uma escola que também aprende, não se pode perder de vista a interação e a autonomia de seus integrantes, principalmente no tocante às práticas pedagógicas. Franco (2012a, p. 154), ao refletir sobre o conceito de práticas pedagógicas, diz: “[...] considero-as práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social”, e ainda relativiza a sua construção, partindo de sua representatividade e de seu valor, pois afirma que: “[...] elas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação ou ainda por imposição”. Contudo, sustenta, essencialmente, que, “a prática que temos é, e sempre será, a possível nas atuais circunstâncias. Assim não nos iludamos: a prática não muda por decreto”.

¹ Os nomes das escolas e dos professores são fictícios.

As reflexões elencadas justificam a posição tomada pelos professores quando apontam como retrocesso a forma de implantação da Proposta Curricular, pois o espaço de sala de aula é aquele em que o professor interage com seus alunos e com o currículo. Ao professor cabe priorizar o que precisa ser ensinado e aprendido. Segundo Masetto (2003, p. 72), “[...] concebe-se o professor como um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, um agente ativo no desenvolvimento curricular”.

Apple e Beane (2001, p. 26) destacam que a vida cotidiana oferece uma espécie de “currículo oculto”, por meio do qual as pessoas aprendem lições fundamentais sobre justiça, poder, dignidade e autoestima. Talvez uma alternativa fosse que professores e alunos, somados à comunidade escolar, criassem meios de construir uma aprendizagem que fosse significativa e que permitisse a formação de uma comunidade que ensina e aprende junto. Nas palavras de Paulo Freire (2010, p. 78), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

No decorrer da investigação, analisamos as Propostas Curriculares das disciplinas e observamos que elas apresentam metas de aprendizagem por séries/bimestres, tanto no Ensino Fundamental ciclo II como no Ensino Médio. Alega Murrie (2008, p. 12), uma das mentoras, que “os alunos devem aprender determinados conteúdos e habilidades, no bimestre, para que possam acompanhar os conteúdos e habilidades dos bimestres subsequentes”. Pela afirmação da autora, notamos que as Propostas apresentam um processo de subordinação entre conteúdos, habilidades e o tempo em que são distribuídos. Nessa lógica, observa-se a existência de uma estrutura curricular interna que considera o bimestre como tempo mínimo de aprendizagem.

Essa postura não acompanha o pensamento apresentado por teóricos da área (CANÁRIO, 2006; CARBONELL, 2002; MASETTO, 2011), que em suas argumentações, colocam que, no desenvolvimento de um projeto, a construção de um processo de aprendizagem necessita que se oriente pelos princípios da autoaprendizagem, da interaprendizagem, da aprendizagem colaborativa, da aprendizagem por descoberta com pesquisa, da aprendizagem significativa, da aprendizagem que efetivamente integra a prática profissional com as teorias e princípios que a fundamentam em todo o tempo de formação. Se tivermos um tempo tão definido, como um bimestre, para a aquisição de habilidades e competências pelos alunos, certamente não estaremos trabalhando em um projeto inovador. Acreditamos que a

Proposta Curricular do estado de São Paulo, tendo em vista o exposto acima, não pode ser tomada, em sua totalidade, como uma inovação educacional, como foi anunciada por seus mentores.

A resistência à mudança também foi percebida pela fala dos professores. Na EE dos Crisântemos:

Na última reunião que teve, disseram: “você tem que usar a apostila”. Eu reluto com isso. Eu não tenho que usar a apostila se meus alunos não acompanham. Eu não posso. Como que eu vou usar uma coisa que eu sei que eles não acompanham? (PETUNIA)

Quanto à resistência à mudança, podemos perceber que os professores não concordam que fique somente com as instâncias condutoras da política educacional nos estados e municípios a elaboração de novas Propostas Curriculares. Os sujeitos pesquisados aceitam e concordam que necessitamos de Diretrizes e Parâmetros Curriculares comuns dentro da federação, dos estados e dos municípios, garantindo uma política educacional que leve em conta a promoção de um ensino público gratuito e de qualidade. Na esteira desse pensamento, a elaboração da Proposta Curricular de cada estado e de cada município necessita, para ser adequada, de consulta prévia à comunidade escolar, garantindo sua participação na elaboração desses documentos.

Alguns pontos foram elencados como fatores facilitadores. Na EE dos Crisântemos, a professora Gardênia coloca como fator facilitador o processo de revisão, no decorrer da implantação, das exigências feitas pela SEE/SP durante o processo de implantação da nova Proposta Curricular:

Depois foi mudando, sim... Porque, a princípio, a ideia era que só tinha que trabalhar com o conteúdo que o governo havia determinado; no segundo momento era o conteúdo mais o livro didático, e o terceiro momento já era mais flexível.

Na EE dos Girassóis, a professora Amarílis coloca como facilitadores o trabalho em equipe e o trabalho realizado pela Coordenação:

Quando alguns colegas argumentam que são resistentes em relação à Proposta, a coordenadora deixa bem claro, “mas você não tem que trabalhar só o caderno, você tem outras fontes. A aula é sua, só que a Proposta esta aí e ela não pode ser esquecida”.

Ainda como fatores facilitadores, o professor Lírio aponta:

Eu acho que ganhamos com o currículo único, porque colocou todos os professores num único objetivo, antes a coisa era um pouco largada, cada escola tinha um tipo de agir pedagogicamente.

Na EE dos Girassóis, também foi apresentado o currículo único como facilitador, embora sempre apareçam restrições em suas colocações:

O aspecto facilitador é que a rede toda fica no mesmo currículo, com o mesmo conteúdo, só que eu acho que tinha que começar na quinta série, e ir seguindo, reformular como ela foi implantada (GARDÊNIA).

Campos (2010, p. 4) coloca que a definição de um currículo nacional é uma reivindicação antiga no Brasil, que vem de “[...] grupos de educadores que lutam por uma escola única, aberta a todos e que proporcione às novas gerações o acesso a uma base comum de conhecimentos e valores, necessária para a construção de uma nação democrática”, mas concordamos com a autora quando ela deixa claro que, “[...] para que este modelo possa funcionar, é preciso que os professores tenham autonomia para adequar o currículo às características de diferentes grupos de alunos e de diversas condições locais”.

Em uma leitura rápida, podemos dizer que os fatores dificultadores (eixo 1) foram superiores em número aos facilitadores (eixo 2), nas entrevistas realizadas no grupo dos professores. Em uma leitura mais atenta, observamos que, embora o número de fatores dificultadores tenha suplantado o de facilitadores, foram poucos os professores que se declararam totalmente contra a Proposta Curricular e que não conseguiram ou não quiseram aplicá-la.

Em um balanço das falas dos entrevistados, podemos considerar que os cinco princípios elencados na nova Proposta Curricular em implantação no estado podem ser atingidos, mas necessitarão de inúmeras adequações, as quais foram tão bem apontadas na fala dos professores.

Algumas conclusões:

A Educação pública na atualidade, nas esferas estadual, municipal e federal, responde por 80,21% da Educação em todo o estado de São Paulo. A SEE/SP, por sua vez, responde por 41,42% da Educação oferecida às crianças e jovens, segundo o censo

escolar 2013, motivo que, por si só, já justificaria qualquer pesquisa na rede (SÃO PAULO, 2014a).

O que observamos nas falas dos professores, foi a rejeição de uma Proposta que não foi submetida à consulta dos professores, que são aqueles que estão em contato direto com os alunos em sala de aula, e dos gestores, que estão na base do sistema.

Tal posicionamento nos remete à fala de Candau (2011, p. 38), quando afirma que: “as reformas têm sido desenhadas, em geral, de modo centralizado e vertical, privilegiando o papel do especialista e consultores internacionais, com conteúdos definidos de forma homogênea e prescritiva”. No nosso caso, aos professores restou apenas a aplicação de conteúdos previamente elaborados.

A sugestão dos professores, além de serem consultados previamente para a garantia de sua participação e sua autonomia, seria a de que a Proposta Curricular, ao ser implantada por séries sequenciais, a cada ano em uma série, evitaria o descompasso entre os conteúdos e promoveria um melhor planejamento da aprendizagem. Eles atribuíram a políticas públicas equivocadas a impossibilidade de contar com um tempo maior para a implantação da nova Proposta Curricular.

Pudemos constatar, ainda, que, mesmo discordando da forma de implantação, que foi um fator amplamente apontado, a Proposta não foi abandonada. Sua implantação deu-se de uma forma parcial, adaptada, como revelaram os entrevistados. Percebemos, também, que essa forma de alinhamento adotada, devem-se muito mais à esperança dos professores em testar novas opções de melhoria na qualidade da Educação do que a atitudes tomadas pelos mentores da Proposta com a finalidade de corrigir rumos.

Sarason (2012, p. 444), destaca que:

O método de implementação do processo de mudança é muito mais importante para o sucesso do empreendimento do que a natureza da mudança desejada. Ou seja, por mais criativa ou educacionalmente correta que seja a reforma pretendida, ela será invalidada se a implantação seguir um método padronizado, de “engenharia social”, que não leva em consideração a cultura da escola e os interesses das pessoas afetadas, e se não der o tempo que a escola precisa para incorporar as inovações esperadas.

O que autor acima explicita, vem ao encontro dos resultados que obtivemos em nossa pesquisa, pois nossos sujeitos apresentaram como principal fator dificultador a estratégia de implantação, alegando que a Proposta em si representou menos desconforto do que o modo como ela foi implantada. Isso nos faz acreditar que as

estratégias que não levam em conta as decisões locais de como colocar em prática novos projetos podem determinar se os professores assimilam e continuam a usá-los, ou se caíam em desuso.

Nossos professores estão solicitando um melhor planejamento, por parte da SEE/SP, na implantação da nova Proposta Curricular, um planejamento que inclua a consulta aos principais sujeitos do processo, que são os professores que estão nas salas de aulas, e aos gestores, que trabalham em contato direto com a coordenação do processo. Isso implica em uma implantação a longo prazo, com conteúdos e materiais adequados às necessidades dos alunos, e, principalmente, em um cuidado maior com o espaço escolar que vai receber os alunos e que deverá ser o cenário de todo o processo de implantação.

Acreditamos que, para a implantação de novos programas ou projetos, ou mesmo para um realinhamento dessa Proposta Curricular, é essencial ouvir e dialogar com os professores que estão na escola. Não só ouvir, oferecer oportunidade de troca, de retorno de suas propostas. Na atualidade, tal processo é perfeitamente possível, pois, o estado de São Paulo, possui plataformas na rede de informática que permitem a interação de uma escola com as demais escolas da rede estadual. Boas práticas podem ser socializadas e, a partir desse processo, um novo currículo pode ser delineado, mas, agora, com a participação dos interessados, em uma postura crítica em relação à realidade, com a possibilidade de transcender as aparências e chegar à essência, atitude que nos permite desvelar e transformar o mundo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Mere. **Avaliando a avaliação da aprendizagem**: um novo olhar. São Paulo: Lúmen, 1996.

_____. Perspectiva de abordagem do currículo no novo milênio. In: _____. ALBUQUERQUE, Targélia S.; CARVALHO, Maria Helena C. **Currículo e avaliação**: uma articulação necessária. Recife: Edições Bagaço, 2006. (Coleção Caminhos e Utopia, 2).

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. BEANE, James (Org.). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 2001.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território de disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a.

_____. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2011b. p. 131-164.

BROOKE, Nigel (Org). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traco, 2012.

CAMPOS, Maria Malta. Para que serve a pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 269-283, jan./abr. 2009.

CANÁRIO, Rui. Escola, aprendizagem e inovação. In: _____. **A escola tem futuro? Das Promessas as incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 51-139.

CANDAU, Vera Maria F. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2011. p. 29-42.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar**. A mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FINI, Maria Inês. **Caderno do gestor: gestão do currículo na escola (contracapa)**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado, 2008. v. 1.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010. (Coleção Leitura).

_____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. O cotidiano do professor. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. Um livro para a reflexão e a busca de alternativas educativas para o futuro. In: _____. (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 17-36.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

_____. **O professor na hora da verdade**. São Paulo: Avercamp, 2011.

MURRIE, Zuleika de Felice. **Caderno do gestor: gestão do currículo na escola**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2008. v. 1.

POPKEWITZ, Thomas S. Uma sociologia política da reforma educativa: poder, conhecimento e escola. In: _____. **Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação.** Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 21-51.

RIGAL, Luis. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato.** Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 170-194.

SACRISTÁN, J. Gimeno. A educação que temos a educação que queremos. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato.** Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 37-64.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Censo Escolar 2013.** São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2014a. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/area-reservada/terceiros/censo-2013>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

_____. _____. _____. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo.** São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2008d.

SARASON, Seymour B. A avaliação da mudança educacional. In: BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação.** Belo Horizonte: Fino Traco, 2012. p. 444-456.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Reforma, inovação e mudança: delineando questões na área de políticas educacionais. In: MARTINS, Angela Maria; WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Políticas educacionais: elementos para reflexão.** Porto Alegre/Brasília: Redes Editora/CAPES, 2010. p. 49-63.