

CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA OFICIAL CONSTRUTIVISTA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO PAULISTA

CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA OFICIAL CONSTRUCTIVISTA EN LA RED ESTATAL DE ENSEÑANZA DE SAN PABLO

THE OFICIAL PEDAGOGICAL CONSTRUCTIVIST CONCEPTION OF STATE SCHOOLS IN SÃO PAULO

Ana Carolina Galvão Marsiglia¹; Newton Duarte²

Resumo: O Estado de São Paulo é o principal centro mercantil, corporativo e financeiro brasileiro. A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE) administra cerca de cinco milhões de alunos, 230 mil professores, 5.500 escolas. O número de alunos do Estado de São Paulo é maior que o da população de 15 estados brasileiros. Diante desses números verifica-se a importância de desvelar a política educacional na rede estadual de ensino de São Paulo, explicitando o construtivismo como um elemento estratégico dessa política. A SEE vem mantendo, desde 1983, portanto, há mais de vinte e cinco anos, o construtivismo como discurso pedagógico oficial e, ao mesmo tempo, como um dos pilares para a formatação de um modelo de escola em sintonia com as injunções neoliberais e pós-modernas por meio de dispositivos legais, produção e circulação de materiais distribuídos à rede de ensino. Esses mecanismos funcionam como interventores sobre a prática pedagógica e veiculam valores, teorias e ideologias, trazendo implicações que podem ser observadas no precário desempenho do alunado nos diferentes instrumentos de avaliação de aprendizagem. Assim, o percurso dessas publicações nos últimos 25 anos deve servir à análise das políticas públicas para a educação paulista e se prestar à denúncia das consequências da opção teórico-pedagógica da SEE: formação de baixa qualidade limitada à reprodução da divisão social do trabalho.

Palavras-chave: Construtivismo. Política Educacional. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Resumen: El Estado de San Pablo es el principal centro mercantil, corporativo y financiero brasileño. La Secretaría de Estado de la Educación de San Pablo (SEE) gestiona alrededor de cinco millones de alumnos, 230 mil profesores, 5.500 escuelas. El número de alumnos del Estado de San Pablo es mayor que el de la población de 15 estados brasileños. Frente a esos números se verifica la importancia de revelar la política educacional en la red estatal de enseñanza de San Pablo, explicitando el constructivismo como un elemento estratégico de esa política. La SEE viene manteniendo, desde 1983, por lo tanto, hace más de veinticinco años, el constructivismo como discurso pedagógico oficial y, a la vez, como uno de los pilares para el formateo de un modelo de escuela en consonancia con las imposiciones neoliberales y postmodernas, a través de dispositivos legales, producción y circulación de materiales repartidos en la red pública de enseñanza. Esos mecanismos funcionan como interventores sobre la práctica pedagógica y difunden valores, teorías e ideologías, lo que ocasionan implicaciones que pueden ser observadas en el precario desempeño del alumnado en los diferentes instrumentos de evaluación del aprendizaje. Así, el recorrido de esas publicaciones en los últimos 25 años debe servir al análisis de las políticas públicas para la educación paulista y prestarse a la denuncia de las consecuencias de la opción teórico-pedagógica de la SEE: formación de baja calidad, limitada a la reproducción de la división social del trabajo.

Palabras-clave: Constructivismo. Política Educacional. Secretaría de Estado de Educación de San Pablo.

Abstract: The State of São Paulo is the main trading, corporate and financial market center of Brazil. The State Department of Education of São Paulo (SEE) manages around five million students, 230 thousand teachers, 5,500 schools. The number of students in the State of São Paulo is bigger than the population of 15 Brazilian states. Given these figures, it is important to reveal hidden educational politics in state schools of São Paulo, making explicit the constructivism perspective as a strategic element of this policy. The SEE has maintained since 1983, more than twenty-five years, constructivism as official pedagogic discourse and, at the same time, as one of the pillars of

process of constructing school models in accordance with the post-liberal and postmodern injunctions through legal devices, production as well as circulation of materials distributed to the school system. These mechanisms act as mediators on teaching practices and convey values, theories and ideologies, carrying implications that can be observed in the poor performance of students in the various assessment tools for learning. Thus, the route of the official publications in the last 25 years should serve the public policy analysis for the state education system and offer the ways of denunciation the consequences of the theoretical and pedagogical option of SEE: low-quality formation, which is limited to the reproduction of the social division of labor.

Key-words: Constructivism. Educational Policy. State Department of Education of São Paulo.

Introdução

O Estado de São Paulo é o principal centro mercantil, corporativo e financeiro brasileiro. A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo administra cerca de cinco milhões de alunos, 230 mil professores, 5.500 escolas. O número de alunos do Estado de São Paulo é maior que o da população de 15 estados brasileiros.

Na avaliação do Pisa, entre 57 países avaliados, o Brasil ficou em 52º lugar, sendo que conforme noticiou o *site* “UOL” em 04/12/2007, “São Paulo puxou para baixo a média brasileira [...]. Com exceção de matemática, em que o Estado ficou com a média igual à nacional (370 pontos), em ciências e leitura a média foi baixa (385 e 392, respectivamente).” (PISA 2008..., 2007). Em 2005 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) observado em São Paulo foi de 4.5 e em 2007 teve elevação para 4.7, igualando-se a Santa Catarina e ficando atrás do Distrito Federal, Minas Gerais e Paraná. No SARESP de 2007, 80% dos alunos do Ensino Fundamental tiveram resultados abaixo do esperado (EM SÃO PAULO..., 2008).

Diante desses números, verifica-se a importância de desvelar a política educacional na rede estadual de ensino de São Paulo, explicitando o aparecimento do construtivismo como parte de um projeto que não se volta à transformação da sociedade, como deveria ser em se tratando da escola pública, onde está a classe trabalhadora explorada pelas relações capitalistas estabelecidas. Segundo Rossler (2000, p. 9),

[...] ideias são geradas, ideias são difundidas, ecoam e, portanto, causam impactos. Cria-se toda uma cultura tanto material quanto simbólica, ora mais explícita ora menos, mas que existe objetivamente posta na realidade. No caso específico da difusão do construtivismo no Brasil, ideias foram produzidas, configuradas na forma de um ideário, difundidas por diferentes meios e causaram sim um impacto nas reflexões e ações dos educadores brasileiros, modificando o ambiente da escola, o trabalho na escola ou aquilo que alguns autores têm chamado de “cultura da escola” ou “cultura do cotidiano escolar”. Nesse sentido, acreditamos que o construtivismo gerou sim um forte impacto na nossa educação e isto por conta de várias razões, justificando-se a necessidade de estudos e pesquisas que procurem compreender tais motivos.

O construtivismo e os governos paulistas

A década de 1980 se inicia no Brasil num clima de reconstrução da ordem democrática com intensa ascensão de movimentos sociais e mobilização da sociedade civil. No entanto, essa década também é marcada pelo processo de mundialização da economia, que encontra no neoliberalismo as condições de

redução do Estado em função do atendimento das necessidades do capital “[...] sem regulamentação sobre a circulação de capitais (sobretudo o financeiro), sem políticas sociais, sem sistemas públicos de educação, saúde e previdência social, com o mínimo de direitos trabalhistas etc.” (MINTO, 2006, p. 1-2).

A política econômica é privilegiada no sistema capitalista em detrimento das políticas sociais (nas quais se localizam as políticas educacionais). Desta forma, a política educacional atende as estratégias governamentais que buscam a adequação ao capital e assim expressam os interesses que defendem, valorizam e consolidam.

Diante da dependência da política educacional da economia, na década de 1980, com o aprofundamento da chamada “crise da dívida externa”, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial encontram campo propício para intervirem na sociedade brasileira (FIGUEIREDO, 2001). Tendo a redução de gastos do Estado como uma das premissas do neoliberalismo, a política educacional a partir da década de 1980 é a de reformar a educação para atender os ditames capitalistas.

As relações capitalistas em âmbito internacional e nacional produziram a transição da noção de prioridade da Educação Básica na década de 1980, à “centralidade da Educação Básica” na década de 1990, articuladas à necessidade de readequação ideológica para mediar as mudanças econômico-sociais necessárias ao processo de acumulação do capital e, ao mesmo tempo, administrar a miséria social que elas produzem. Nesse sentido, a bandeira da Educação Básica já no início da década de 1980 e na década de 1990, está vinculada às transformações que são efetivadas no âmbito da economia e da política em nível nacional e internacional. (FIGUEIREDO, 2008, p. 3).

Com isso, o ensino é mercantilizado e a escola se ajusta para responder aos conceitos de eficiência e flexibilização nas relações de trabalho, preparar mão de obra (barata) e controlar o ensino e a produção do conhecimento científico (MINTO, 2006).

No campo ideológico o neoliberalismo e o pós-modernismo mantêm uma inquebrantável relação e partilham de princípios como a fragmentação do conhecimento, a valorização do individualismo e do cotidiano (DUARTE, 2006). Por sua vez, esse universo sustenta as concepções pedagógicas do lema “aprender a aprender”. Segundo o citado autor, o lema “aprender a aprender” não significa, como poderia parecer à primeira vista, a defesa de uma educação escolar que fomente a criatividade e a autonomia intelectual em oposição a uma educação pautada na reprodução mecânica de conteúdos e na heteronomia. O lema “aprender a aprender” conteria, para Duarte (2006), uma atitude fundamentalmente negativa em relação à educação escolar. Tal atitude seria caracterizada por quatro princípios compartilhados pelas pedagogias do aprender a aprender: 1) a aprendizagem que ocorra sem a transmissão intencional do conhecimento terá maior valor educativo; 2) o processo de aquisição ou construção do conhecimento tem mais valor do que o conhecimento em si mesmo; 3) uma atividade será verdadeiramente educativa somente quando for espontaneamente desencadeada e conduzida pelas necessidades e interesses dos alunos; 4) a escola deve ter por principal objetivo desenvolver uma alta capacidade de adaptação social nos indivíduos. Cada um desses princípios contém um acento de valor negativo em relação ao que Saviani (2003) caracterizou como os aspectos clássicos na educação escolar.

Dentre essas pedagogias situa-se o construtivismo, que de acordo com Duarte (2006, p. 30),

[...] não deve ser visto como um fenômeno isolado ou desvinculado do contexto mundial das duas últimas décadas. Tal movimento ganha força justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo.

O construtivismo, segundo Rossler (2000, p. 7)

[...] constitui-se num ideário epistemológico, psicológico e pedagógico, fortemente difundido no interior das práticas e reflexões educacionais e, a despeito das divergências que possam existir quanto ao que seriam as principais características definidoras desse ideário em educação, não poderíamos negar a existência dessa corrente, pelo simples fato do grande número de publicações de autores autodefinidos como construtivistas.

Em São Paulo, no período de 1983 a 1987, André Franco Montoro, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB (principal partido de oposição daquele momento) assume o governo do Estado, tendo a democratização da sociedade como carro chefe da primeira gestão eleita pelo voto direto após o período militar.

No que se refere à educação, o governo Montoro se comprometeu a democratizar e recuperar a dignidade da escola pública por meio da autonomia de processos decisórios e descentralização do ensino (PEREIRA, 1994). Para isso, entendeu que era preciso abolir completamente os mecanismos instaurados no período da ditadura militar o que teria gerado, segundo Cunha (1995) uma desorientação política e pedagógica da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE).

As principais medidas deste governo foram a implantação do Estatuto do Magistério, a realização de um Fórum Estadual de Educação (que pretendia dar voz aos diferentes segmentos profissionais da SEE), implantação do Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC, início do processo de municipalização do ensino e implantação do Ciclo Básico (CB).

A primeira ação da Secretaria foi a implantação do Ciclo Básico, instituído pelo decreto nº 21.833 em 28 de dezembro de 1983 (SÃO PAULO, 1983), que passou a vigorar já no início do ano letivo de 1984. O Ciclo Básico instaurava a promoção automática dos alunos da 1ª para a 2ª série e visava, conforme se lê em seu Artigo 1º:

- I - assegurar ao aluno o tempo necessário para superar as etapas de alfabetização, segundo seu ritmo de aprendizagem e suas características sócio-culturais;
- II - proporcionar condições que favoreçam o desenvolvimento das habilidades cognitivas e de expressão do aluno previstas nas demais áreas do currículo;
- III - garantir às escolas a flexibilidade necessária para a organização do currículo, no que tange ao agrupamento de alunos, métodos e estratégias de ensino, conteúdos programáticos e critérios de avaliação do processo de ensino-aprendizagem. (SÃO PAULO, 1983).

Para tanto, algumas medidas foram tomadas:

[...] aumento de duas horas no período escolar, suplementação da merenda, distribuição de material escolar às crianças em fase de alfabetização, treinamento de professores e supervisores através do Projeto Ipê, remuneração das horas adicionais para sessões de avaliação e limitação do número de alunos por turma em 35. (PEREIRA, 1994, p. 82).

É nesse momento que o ideário construtivista ganha espaço no Estado de São Paulo, pois é tomado como concepção pedagógica a ser adotada pela rede de ensino, dirigindo-se pelos já mencionados princípios formulados no Artigo 1º do decreto nº 21.833 de 28/12/1983 (SÃO PAULO, 1983):

flexibilidade, respeito à individualidade e às características sócio-culturais dos alunos. A implantação do Ciclo Básico, tendo por base o construtivismo, visava um “[...] projeto de reorganização curricular, que [supostamente] tinha como escopo orientar um ensino **mais adequado ao aluno concreto que frequentava a escola pública.**” (DURAN; ALVES; PALMA FILHO, 2005, p. 90, grifo nosso).

A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e posteriormente também a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), passam a publicar nessa década diversos documentos voltados a apresentar a concepção do construtivismo como alternativa “revolucionária” à alfabetização dos alunos da rede estadual de ensino. De acordo com Duran, Alves e Palma Filho (2005, p. 95),

Estudos sobre o processo de implantação do ciclo básico realizados ainda em 1984 indicaram que, passado o impacto inicial, os aspectos positivos da medida começaram a ser percebidos por parte dos educadores. Mas para parcela significativa dos professores e diretores persistiam questões extremamente problemáticas: inexistência de espaço físico nas escolas, inviabilizando a efetivação das medidas previstas (apoio suplementar aos alunos, reuniões de professores); falta de um coordenador pedagógico para orientar os trabalhos; alta rotatividade do corpo docente das escolas; necessidade de reduzir o contingente de alunos por classe; resistência de rever os critérios de remanejamento de alunos, cujo índice era muito alto em razão da tentativa de homogeneização das turmas (procedimento considerado correto na proposta inicial do ciclo básico); indefinição de parâmetros claros para avaliação dos alunos que concluíram o ciclo básico em 1985.

Por estas colocações, nota-se a ausência da possibilidade de que as “questões problemáticas” estivessem relacionadas aos fundamentos do construtivismo, tomando como ponto de partida a certeza de que essa concepção não deveria ser responsabilizada pelos fracassos da alfabetização que viessem a ocorrer no Ciclo Básico.

O sucessor de André Franco Montoro foi Orestes Quércia (1987-1991), também do PMDB (vice de Montoro na gestão anterior). O governo Quércia buscou consolidar as bases de seu antecessor e teve, portanto, um tom descentralizador e que defendeu fortemente a municipalização do ensino. Foi também nesta administração que se iniciaram as negociações com o Banco Mundial de empréstimos para inovações no ensino básico (dirigidos especialmente às escolas mais carentes da grande São Paulo) (BORGES, 2001).

O programa do Ciclo Básico foi mantido e ganhou novas dimensões com a implantação do “Programa de Jornada Única Docente e Discente” que estabelecia uma jornada docente de 26 horas em sala de aula, 6 horas em atividades na própria unidade escolar (para preparação de aulas, reuniões pedagógicas, etc.) e mais 8 horas em local de livre escolha. Dessa forma, o docente perceberia financeiramente por 40 horas semanais e se dedicaria exclusivamente a uma classe. Por sua vez, os alunos passaram a ficar na escola 30 horas semanais, contando com professores especialistas de Educação Física e Artes e reforço na merenda escolar (UTSUMI, 1995).

No que tange à concepção pedagógica, o governo Quércia não efetuou alterações de linha teórica. Em outras palavras, o construtivismo se manteve como fundamento da SEE.

O Projeto Ipê, programa de atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas em educação por multimeios, propalado desde a administração anterior, já explicitava, de alguma forma, sua

vinculação com os pressupostos neoliberais e pós-modernos. Isso pode ser notado na passagem abaixo, onde aparecem temas que seriam cada vez mais destacados, tais como a hipervalorização do conhecimento proveniente do cotidiano e o relativismo linguístico-cultural.

[...] todo grupo social **tem sua própria maneira de fazer as coisas e explicar os fatos e o mundo**. Este conhecimento prático do mundo é chamado de senso comum e se caracteriza por explicações aceitas pela maioria. A escola vai dar oportunidade aos alunos para que os fatos sejam analisados e o conhecimento aceito pela convenção social se transforme, após elaboração metodológica, em conhecimento científico. Considerando esses aspectos, as atividades escolares, principalmente as iniciais, **devem valorizar as múltiplas experiências e as diversas formas de conhecimento e de linguagem que a criança traz**. A escola será a ponte que permitirá a continuidade e a ampliação do processo que vinha sendo desenvolvido no ambiente anterior e **não um hiato que nada tem a ver com a vida e, portanto, sem significado para a criança**. (SÃO PAULO, 1984, p. 3, grifo nosso).

Nas propostas curriculares são claras as vinculações com as pedagogias do “aprender a aprender”: na proposta de matemática, afirma o texto que “[...] em grego, MATHEMA quer dizer aprendizagem. Ensinar MATEMÁTICA deveria significar, então, **ensinar a aprender**.” (SÃO PAULO, 1988b, p. 9, grifos nossos); a proposta de geografia se refere à necessidade de “[...] transformar o aluno de receptáculo de informação em um ser crítico, capaz desde o início da aprendizagem, de **criar/construir o saber**” (SÃO PAULO, 1992c, p. 17, grifo nosso); já a proposta de língua portuguesa afirma que na perspectiva que considera adequada, o essencial é a construção da aprendizagem:

[...] as hipóteses que a criança vai formulando sobre a escrita e os modos pelo quais, em um trabalho conjunto, ela a **transforma em um novo instrumento de suas próprias experiências, de representação da realidade e de comunicação com os outros**. (SÃO PAULO, 1991, p. 28, grifo nosso).

Por sua vez, a proposta de educação artística declara que “[...] ao organizar e desenvolver atividades para o aluno das séries iniciais, é preciso estar atento para os interesses dele.” (SÃO PAULO, 1992b, p. 51); e finalmente, mas não diferentemente dos outros documentos, na proposta curricular para o ensino de ciências encontra-se a “preocupação” de que se ofereçam condições para formulação de hipóteses

[...] acerca dos problemas, planeje e execute investigações (experimentais ou não), analise dados, estabeleça e critique as conclusões, embora **não necessariamente nessa ordem, nem de forma completa, nem visando apenas a alcançar resultados previamente estabelecidos**. (SÃO PAULO, 1988a, p. 18, grifo do autor).

Luis Antônio Fleury Filho, ex-secretário de segurança pública da gestão anterior assume no período de 1991 a 1994. O “Programa de Reforma do Ensino Público de São Paulo” implantado nessa administração confirma o sentido neoliberal do momento histórico no qual chega ao campo educacional o quadro referencial da Qualidade Total, “[...] adotado como parâmetro de qualificação da produção na indústria em escala mundial.” (NÓBREGA, 1999, p. 54) e oculta a influência que havia sobre ele das agências externas (Banco Mundial e CEPAL³). A “reforma”, portanto, afirmava visar uma maior autonomia da escola, mas centralizou na cúpula do poder as medidas administrativas que implementariam a mesma (CARVALHO, 1999). Sobre esta influência, que permaneceu nas gestões seguintes, afirmou-se que

O Banco Mundial, ao proporcionar parte dos recursos destinados aos programas educacionais, acaba impondo-nos diretrizes para a definição das nossas políticas educativas em direção oposta à da superação da escola que exclui. A orientação emanada deste órgão é a da prevalência da abordagem quantitativa e da lógica financeira, sobrepondo-se às necessidades sociais e educacionais. (KRAWCZYK; BRUNSTEIN, 2007, p. 39).

O Projeto Ipê continuou em execução, as propostas curriculares (que tiveram suas discussões iniciadas e propostas preliminares lançadas anteriormente a essa gestão) foram implantadas e outras providências foram tomadas nesse período, como transferência de órgãos para outras secretarias, a continuidade da municipalização da pré-escola e mudanças na carreira do magistério (BITAR, 2003; BORGES, 2001). Essas medidas foram adotadas “[...] no sentido de diminuir despesas e delimitar o campo de atuação da Secretaria para o projeto que encontrava “em gestação”, prestes a vir à tona.” (BORGES, 2001, p. 267). Tratava-se da Escola Padrão.

O texto de regulamentação desse modelo de instituição enfatizava “a necessidade de se distinguir entre padrão no sentido de padronização e Padrão de Qualidade. O padrão de qualidade corresponderia à negação da escola uniforme, burocrática, rígida e anônima, padronizada” (NÓBREGA, 1999, p. 62-63).

Para a implantação da Escola-Padrão a SEE “[...] produziu manuais e estabeleceu diretrizes e normas legais que foram publicadas entre os meses de dezembro/91 e o início do ano letivo de 92.” (UTSUMI, 1995, p. 37).

No que se refere ao aperfeiçoamento do magistério, foram realizados cursos administrados pela FDE, CENP e oficinas pedagógicas das delegacias de ensino. A FDE também instalou sete Centros de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos (CARHs) no Estado destinados a esses cursos.

Cada escola deveria realizar “projetos especiais” que contemplassem temas interdisciplinares. Vilela (2002, p. 39) indica o contato que teve com alguns desses projetos na sua pesquisa de mestrado:

Tivemos conhecimento de alguns desses projetos ao termos contato com planos diretores de escolas padrão [...] onde encontramos a descrição de diversos deles. Alguns exemplos são os projetos de Reciclagem de Lixo, Projeto de Concurso de Poesias, Projeto de Teatro na Escola, Projeto Eleição, dentre vários outros que nos mostram que com algumas condições adequadas, é possível desenvolver atividades que auxiliam na formação do aluno enquanto pessoa que convive em um coletivo, onde tanto o seu espaço quanto o espaço do outro merecem ser respeitados.

Mesmo sem o uso da denominação “pedagogia dos projetos⁴⁷”, a citação acima evidencia que essa concepção estava presente na Escola-Padrão. Sobre essa questão, o primeiro aspecto a ser destacado refere-se aos vínculos entre o construtivismo e a “pedagogia dos projetos”. Esses vínculos remontam à filiação comum à pedagogia escolanovista:

[...] o método de ensino por projetos surgiu inicialmente com William Heard Kilpatrick, colega e colaborador de John Dewey. Embora na atualidade seja utilizada a expressão pedagogia de projetos, o mais correto parece-me ser considerar o método de projetos como um dos métodos escolanovistas, o qual foi revitalizado e incorporado ao universo pedagógico contemporâneo. A ideia central do método de projetos é a de que o conhecimento deve ser buscado pelos alunos a partir de necessidades de sua vida real, opondo-se aos currículos pré-estabelecidos nos quais o conhecimento é organizado numa seqüência lógica e temporal. O pragmatismo de John Dewey é sem dúvida a base

filosófica do método de projetos. Igualmente central no método de projetos é o desenvolvimento da atitude investigativa e do pensamento científico autônomo, considerados por Dewey e por Kilpatrick indispensáveis à cidadania na democracia liberal. (DUARTE, 2010, p. 29).

A adoção da “pedagogia dos projetos” ou método de projetos, em harmonia com o construtivismo, tem algumas implicações. Uma delas é a da vinculação direta dos conhecimentos escolares às necessidades do cotidiano dos alunos. Outra é a relativização da validade do conhecimento, acarretando em graus maiores ou menores a desestruturação do currículo escolar. Por último, mas não menos importante, a hipervalorização do processo de aquisição de conhecimentos supostamente novos em oposição à transmissão dos já existentes.

A propositura era que durante o governo Fleury a Escola-Padrão atingisse paulatinamente toda a rede de ensino. Contudo, apenas 306 unidades escolares viveram a caminhada do projeto por três anos, outras 1052 unidades vivenciaram por dois anos e 256 por apenas um ano letivo, num contexto de sete mil unidades escolares (BORGES, 2001). De qualquer forma, o que se nota é que as modificações advindas da implantação da Escola-Padrão não alteraram a concepção de educação no tocante à incorporação de elementos das pedagogias do “aprender a aprender”. Exemplo disso pode ser observado no texto do “Encontro de Orientação Técnica para Implantação da Escola-Padrão – Propostas Curriculares” (SÃO PAULO, 1992a), onde, nas diretrizes da proposta curricular para o ensino de língua portuguesa do 1º grau, pontos considerados fundamentais estão relacionados às pedagogias do “aprender a aprender”, como alguns trechos demonstram a seguir.

O documento destaca que é preciso cuidado com a produção de preconceitos e discriminações sociais resultantes das **diferentes manifestações de linguagem** (em nome do respeito às individualidades exalta-se a relativização do conhecimento). Também se verifica nesse texto que a linguagem

[...] não pode ser entendida como simples aquisição do código, mas sim como um elemento transformador onde o discurso do outro (professor) serve de elemento de revisão do próprio discurso (aluno), manifestando, portanto, contradições e **criando situações antagônicas às expectativas do professor**. (SÃO PAULO, 1992a p. 17, grifo nosso).

No referido trecho é possível notar a secundarização do professor, visto que a aprendizagem será oposta às expectativas do professor. Em outras palavras, o ato intencional do ensino, deliberadamente planejado pelo educador, será inócuo: a aprendizagem resultará de interações espontâneas, que inclusive frustrarão o professor.

Finalmente, na distinção do trabalho com a linguagem, as diretrizes indicam 3 níveis: a atividade linguística; a atividade de reflexão e operação sobre a linguagem e a atividade metalinguística. As duas primeiras ocorreriam durante a produção de textos, entendidos como “[...] todo trecho falado ou escrito que constitui um todo unificado e coerente dentro de uma unidade discursiva.” (SÃO PAULO, 1992a, p. 17)⁵. Já o terceiro nível não seria indispensável à produção de textos: “De fato podemos produzir os mais diferentes textos sem saber **falar sobre eles, nem descrever os processos** em que estamos envolvidos.” (SÃO PAULO, 1992a, p. 17, grifo do autor). O problema desse argumento é que o mesmo entra em

contradição com o fato de que a atividade linguística é definida nas citadas diretrizes como “[...] exercício pleno, circunstanciado e intencional da linguagem” (SÃO PAULO, 1992a, p. 17). Como a atividade linguística pode ser intencional sem que as pessoas sejam capazes de falar e descrever os processos envolvidos na produção de textos? Ainda que se aceite uma concepção bastante restrita de intencionalidade, da qual estaria excluída a capacidade de explicitarem-se os processos empregados pelos sujeitos, restaria a pergunta sobre como seria possível o exercício pleno da linguagem se o mesmo estiver restrito ao nível do conhecimento tácito⁶.

No final de 1994, Mário Covas Júnior vence as eleições estaduais pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), formado por dissidentes do PMDB, para governar o Estado no período de 1995 a 1998, sendo reeleito para um segundo mandato de 1999 a 2002.

Desde o primeiro ano do governo Covas (1995) a Escola-Padrão começou a ser desativada, pois essa gestão considerava que o projeto não havia alcançado melhoria na qualidade de ensino e novas medidas foram anunciadas, sendo que na administração anterior elas já se encontravam encaminhadas (OLIVEIRA, 1999).

O programa “Reorganização das Escolas da Rede Pública”, estruturava a reforma do ensino em três eixos básicos (DUARTE, 2007; VILELA, 2002; VERÍSSIMO et al., 2006; SOUZA, 1999; OLIVEIRA, 1999): a racionalização da rede administrativa (reorganização e informatização da rede), a mudança no padrão de gestão (delegação de competências administrativas e financeiras às delegacias de ensino) e a melhoria da qualidade do ensino (com iniciativas no campo pedagógico, de avaliação e na carreira docente). Destacam-se entre as inovações desse período o regime de progressão continuada, a flexibilização curricular, o projeto das salas-ambientes, a introdução de mudanças na concepção de avaliação, cujo mecanismo mais importante foi a instauração do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), a reorganização da rede física escolar e o estabelecimento de um novo plano de carreira “[...] com destaque para jornada de trabalho e jornada pedagógica, evolução funcional, escala de vencimentos por meio de enquadramento e extensão de benefícios aos inativos e pensionistas.” (DUARTE, 2007, p. 71).

O programa “Reorganização das Escolas da Rede Pública”, assim como vinha ocorrendo com projetos das administrações anteriores do governo de São Paulo, era financiado pelo Banco Mundial e, portanto, ajustava-se ao neoliberalismo. Esse programa era entendido como instrumento de formação de indivíduos para a força de trabalho que permitisse que estes contribuíssem no enfrentamento da competição internacional capitalista.

O profundo avanço tecnológico dos anos 80, o impacto da informatização e o processo crescente de internacionalização da economia estão, naturalmente, a exigir um novo perfil de cidadão: **criativo, inteligente, capaz de solucionar problemas, de se adaptar às mudanças do processo produtivo e, principalmente, de gerar, selecionar e interpretar informações.** Nesse cenário, a Educação torna-se, mais do que nunca, indispensável ao **sucesso econômico e social** de qualquer país que se proponha a enfrentar a competição internacional. (SEE, 1995, p. 298 apud SOUZA, 1999, p. 101, grifo nosso).

O documento “A Escola de Cara Nova: programa de educação continuada” (SÃO PAULO, 1997) reflete a influência das ideias neoliberais e pós-modernas no âmbito da SEE. Em sua introdução, sob o título “um novo modelo de capacitação”, o documento enfatiza que diversos programas de desenvolvimento profissional vinham sendo realizados, mas que a despeito disso a educação não apresentava melhorias significativas. Assim, a proposta era que se fizesse o rompimento com “formas tradicionais de capacitação”. Em seguida, o texto procura responder por que são ineficazes as denominadas formas tradicionais de capacitação. Para tanto, aponta a inadequação dos cursos às reais necessidades dos professores; a inexistência de acompanhamento sistemático de avaliação do impacto dessas capacitações em sala de aula e a predominância da forma de cursos, que deveria a partir de então ser substituída por “[...] planos integrados de ação educativa no âmbito de suas regiões, que resultem numa progressiva autonomia para as delegacias de ensino e para as próprias escolas, acarretando melhoria no desempenho de seus alunos” (SÃO PAULO, 1997, p. 6). Dessa forma, fica clara a transferência de responsabilidade da Secretaria para as ditas “autônomas” ações das unidades escolares e delegacias de ensino. O texto justifica ainda o insucesso dos cursos pela “ausência de ênfase em metodologias vivenciais, passíveis de serem desenvolvidas em sala de aula” e critica também o fato de que nos cursos “[...] têm ocorrido [...] abordagem de temáticas excessivamente teóricas, desligadas da prática do professor, ou exclusivamente práticas, sem embasamento teórico e/ou relação com o desenvolvimento curricular.” (SÃO PAULO, 1997, p. 6).

Entretanto, é preciso que se diga que a SEE não deixou de produzir material para suporte teórico⁷, mas não cogitou a relação da qualidade de seu próprio material com a suposta falta de embasamento teórico. Por outro lado, o documento também critica que alguns temas tratados nos cursos eram excessivamente teóricos e distantes das vivências reais, indicando a concepção pragmatista do conhecimento.

Com a morte de Mário Covas, assume o vice-governador Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho (período de 03/2001-12/2002). Posteriormente, Geraldo Alckmin vence o pleito estadual e permanece no governo por mais quatro anos (2003-2006), mantendo as diretrizes que se aplicaram aos dois governos anteriores de seu colega partidário. Somando-se as administrações de Mário Covas (onde Alckmin era vice) aos quatro anos para os quais foi eleito Geraldo Alckmin em 2002 e ainda a atual administração (2007-2010), que também pertence ao PSDB, chega-se ao total de 16 anos desse partido à frente do governo paulista.

Fica clara a continuidade das administrações no que se refere aos preceitos neoliberais e pós-modernos na política educacional por meio do documento “Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo” ([2004?]), elaborado na administração Alckmin, onde é afirmado que uma das marcas da SEE é o empenho, há mais de uma década, em apoiar as escolas estaduais a reverem suas práticas pedagógicas, sendo que o documento toma como referencial a elaboração das propostas curriculares, distribuídas no final da década de 1980. Além disso, esse mesmo texto se mostra articulado

com as propostas do governo federal. Segundo o documento, o currículo deve ser reorientado (como se propunha desde as propostas curriculares) para:

[...] 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 não fez) e ampliar as práticas de avaliação para que permitam verificar o aluno agindo e **interagindo com os objetos e com seus colegas**. Esses princípios não perderam atualidade, pois **estão reafirmados e referendados nas diretrizes curriculares nacionais** e nas orientações específicas para os professores – os Parâmetros Curriculares Nacionais. (SÃO PAULO, [2004 ?], p. 2, grifo nosso).

O desprestígio do papel do professor como transmissor de conhecimento e a desvalorização dos conhecimentos clássicos no currículo escolar permeiam todo o texto e, em complementação a essas colocações, o documento referenda o ensino por competências (também expressão das pedagogias do “aprender a aprender”) citando como nomes “[...] representativos de estudos internacionais Philippe Perrenoud, Edgar Morin, Michael Apple, J. Gimeno Sacristán, César Coll e Fernando Hernández e no âmbito nacional, Lino de Macedo, Maria Helena Souza Patto, Antonio Carlos Gomes da Costa, Heloísa Dantas” (SÃO PAULO, [2004 ?], p. 2). Note-se que essa listagem de autores é um tanto heterogênea e que talvez alguns deles não concordassem em ter seus nomes associados à pedagogia das competências.

Em 2001, o Ministério da Educação começa a veicular (em parceria com estados e Municípios) um programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA), sendo um desses Estados, São Paulo. O PROFA se constituiu de vídeos e materiais impressos e uma carga de 200 horas de curso. Em São Paulo, a partir de 2002, o curso passa a ser ministrado com 180 horas e sob a denominação de “Letra e Vida”.

O material deste curso está dividido em três módulos que trazem subsídios teóricos e propostas de atividades e é anunciado pelo secretário Gabriel Chalita como “[...] um guia indispensável [voltado a] subsidiar os professores alfabetizadores com recursos modernos, dinâmicos, atualizados, necessários à solidificação de seus potenciais e ao incremento de sua metodologia” (SÃO PAULO, 2005, s/p). Os módulos trazem ainda indicações bastante detalhadas sobre os objetivos, duração, procedimentos das atividades e até mesmo como o professor deve se comportar durante a realização das mesmas:

O professor deve caminhar pela sala, observando qual o procedimento que os alunos estão utilizando para realizar a atividade [...]. Evidentemente, não é possível acompanhar todos os grupos de alunos numa mesma aula. Por isso, é importante que o professor organize um instrumento de registro em que anote quais alunos pôde acompanhar de perto no dia, mantendo um controle que lhe permita progressivamente intervir junto a todos. (SÃO PAULO, 2005, p. 5).

O governo paulista elaborou material didático e ofereceu cursos em consecutivas administrações: Montoro, Quécia, Fleury, Covas, Alckmin e atualmente permanece nessa mesma perspectiva com o governo Serra. Sempre se apoiou no discurso da inovação, do alcance de melhores resultados e de atendimento às “demandas sociais”. Na gestão de Geraldo Alckmin, essas ações visaram

[...] coordenar a produção e distribuição de materiais didáticos e de divulgação pedagógica que [fossem] fundamentais para o sucesso dos processos de aprendizagem

ou que [contribuíssem] para explicitar aos educadores aspectos vitais ao seu trabalho, como é o caso, por exemplo, de o que ensinar, para que ensinar, como ensinar e como avaliar. (SÃO PAULO, [2004 ?], p. 13).

Não se pode perder de vista que a produção e circulação desses materiais, produzidos pelo Estado funcionam como interventores sobre a prática pedagógica, instituem o discurso oficial da rede de ensino e veiculam valores, teorias e ideologias.

O governador José Serra, substituído em abril de 2010 por seu vice Alberto Goldman para que pudesse concorrer às eleições presidenciais, também pertence aos quadros do PSDB e sua gestão, bem como a continuidade estabelecida por seu vice, dá prosseguimento a políticas públicas para a educação paulista que vêm configurando o sistema escolar segundo uma perspectiva de adaptação do mesmo ao pragmatismo neoliberal e ao relativismo pós-moderno. Uma vez que o governo deixa claro que não pretende transformações com a mudança em seu secretariado, a análise da gestão Serra, pode ser feita tal e qual pelas medidas que já implantou até 2008. Essa administração tem sido marcada pelo estabelecimento de novas propostas curriculares e do Programa “Ler e Escrever”.

No caso das propostas curriculares, observa-se sintonia com a linha político-ideológica da SEE, em sua tradução pedagógica de valorização das capacidades individuais e da explicitação do lema “aprender a aprender”. Nesse sentido, afirma o documento que “[...] características cognitivas e afetivas são cada vez mais valorizadas, como as capacidades de resolver problemas, trabalhar em grupo, continuar aprendendo e agir de modo cooperativo, pertinente em situações complexas.” (SÃO PAULO, 2007, p. 5) e mais adiante indica que

[...] esta 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**. (SÃO PAULO, 2007, p. 6, grifo nosso).

É notória a íntima vinculação com a pedagogia das competências e com a preparação dos alunos para o mercado de trabalho.

O Programa “Ler e Escrever”, objetiva subsidiar o trabalho do Ciclo I (séries iniciais do Ensino Fundamental) e está fundamentado no construtivismo, sendo considerado pelo próprio governo como “[...] decorrência natural do Programa Letra e Vida.” (SÃO PAULO, 2008, p. 3). A SEE aponta, com base nos resultados do SARESP de 2005 “a necessidade de se atuar com mais foco na alfabetização dos alunos das séries iniciais” (SÃO PAULO, 2008, p. 3). A despeito dessa afirmação, o programa tem, curiosamente, denominação e conteúdo bastante parecidos com uma das publicações mais importantes da década de 1990 entre os professores: “Ler e Escrever, um grande prazer!” (SÃO PAULO, 1993), o que indica que os índices vêm apresentando resultados não satisfatórios, mas isso não imprimiu uma mudança de rumo nas concepções pedagógicas adotadas SEE. Isentando-se de suas responsabilidades nesses mais de vinte cinco anos, afirma-se, na apresentação do programa que “[...] o momento não é de procurar culpados por não termos resolvido essa questão até agora. A hora é de dividir responsabilidades e, com o empenho de todos, reverter esse quadro.” (SÃO PAULO, 2008, p. 3-4).

Conclusão

A rede de ensino paulista tem incorporado o construtivismo como proposta de ensino oficial que se vincula ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno. Por sua vez, essas opções da SEE têm trazido implicações que podem ser observadas nos resultados cada vez piores nos diferentes instrumentos de avaliação de aprendizagem: SARESP, Pisa, IDEB etc. Assim, a discussão sobre essas publicações de mais de 25 deve se prestar à reflexão e denúncia das consequências da opção teórico-pedagógica da SEE na formação da classe trabalhadora: de baixa qualidade e voltada à exploração dos indivíduos.

Referências

- BITAR, M. S. *A política educacional paulista nos doze anos de governança do PMDB: 1983 a 1994*. 2003. Dissertação (Mestrado em Economia) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia, Campinas.
- BORGES, Z. P. *A política educacional do Estado de São Paulo durante os governos do PMDB (1983-1994): a proposta partidária e sua execução*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.
- BURNIER, S. Pedagogia das competências: conteúdos e métodos. *Boletim do SENAC*, São Paulo, v. 27, n. 3, 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273e.htm>>. Acesso em: 28 fev. 2009.
- CARVALHO, D. P. *Planejamento escolar: visão possível*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.
- CUNHA, L. A. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000200015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 8 março 2009.
- _____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Fundação Editora Unesp, 2010. p. 23-36. No prelo.
- _____. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- DUARTE, R. C. *O professor coordenador das escolas públicas estaduais paulistas: análise das condições de trabalho e a construção do projeto político-pedagógico*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara.
- DURAN, M. C. G.; ALVES, M. L.; PALMA FILHO, J. C. Vinte anos da política do ciclo básico na rede estadual paulista. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 83-112, 2005.
- EM SÃO PAULO: saem os resultados do Saesp. *Revista Nova Escola*, São Paulo, 14 Março 2008. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/online/reportagem/repsemanal_273328.shtml>. Acesso em: 28 fev. 2009.
- FIGUEIREDO, I. M. Z. *A construção da "centralidade da educação básica" na sociedade brasileira e paranaense*. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_046.html>. Acesso em 14 nov. 2008.
- _____. *A políticas educacionais do estado do Paraná nas décadas de 80 e 90: da prioridade à "Centralidade da Educação Básica"*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.

KRAWCZYK, N.; BRUNSTEIN, R. *Sindicalismo e governo: uma agenda para o diálogo sobre a reforma educativa: o caso do Estado de São Paulo/Brasil*. Disponível em: <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/conflitos/area_trabalho/0030.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2007.

MINTO, L. W. *Globalização, transição democrática e educação (inter)nacional (1984...)*. Campinas: Gráfica FE, 2006. CD-ROM.

NÓBREGA, M. L. S. *Escola-padrão: autonomia e gestão democrática*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.

OLIVEIRA, S. R. F. *Formulação de políticas educacionais: um estudo sobre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (1995-1998)*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.

PEREIRA, G. E. *A política de conciliação: os intelectuais e o governo Montoro*. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.

PISA 2008: SP reduz a média do país em leitura e escrita. *Site UOL*, São Paulo, 4 dez. 2007. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2007/12/04/ult4528u213.jhtm>>. Acesso em: 28 fev. 2009.

ROSSLER, J. H. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, N. (Org.). *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 3-22.

SÃO PAULO. (Estado). *Decreto nº 21.833, de 28 de dezembro de 1983*. Institui o Ciclo Básico no ensino de 1º grau das escolas estaduais. Palácio dos Bandeirantes, 28 dez. 1983. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/197453/decreto-21833-83-sao-paulo-sp>>. Acesso em: 2 jun. 2010.

_____. (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Encontro de orientação técnica para implantação da escola-padrão – propostas curriculares*. São Paulo: SE/CENP, 1992a.

_____. (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Escola de cara nova – planejamento 1998: avaliação e progressão continuada*. São Paulo: SE/CENP, 1998a.

_____. (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Escola de cara nova – planejamento 1998: as mudanças na educação e a construção da proposta pedagógica da escola*. São Paulo: SE/CENP, 1998b.

_____. (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Escola de cara nova – planejamento 1998: progressão continuada*. São Paulo: SE/CENP, 1998c.

_____. (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Escola de cara nova – planejamento 1998: proposta pedagógica e autonomia da escola*. São Paulo: SE/CENP, 1998d.

_____. (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *A escola de cara nova: programa de educação continuada*. São Paulo: SE/CENP, 1997.

_____. (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *A integração social da criança na escola e a alfabetização*. São Paulo: SE/CENP, 1984. (Projeto Ipê, v. 2).

_____. (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Ler e escrever, um grande prazer!* São Paulo: SE/CENP, 1993.

_____. (Estado). Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1a série*. São Paulo: FDE, 2008. v. 1.

_____. (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Letra e vida: programa de formação de professores alfabetizadores*. São Paulo: SE/CENP, 2005. Coletânea de textos, Módulo 1.

_____. (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Política educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo*. [2004?]. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ors/PoliticaSEE.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2009.

- _____. (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Pró-matemática*. São Paulo: SE/CENP, 1996.
- _____. (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular do Estado de São Paulo*. 2007. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGS-CURSO/sigsc/upload/br/site_25/File/PropostaCurricularGeral_Internet_md.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2009.
- _____. (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de ciências e programas de saúde*: 1º grau. 3. ed. São Paulo: SE/CENP, 1988a.
- _____. (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de educação artística*: 1º grau. 2. ed. São Paulo: SE/CENP, 1992b.
- _____. (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de geografia*: 1º grau. 7. ed. São Paulo: SE/CENP, 1992c.
- _____. (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa*: 1º grau. 4. ed. São Paulo: SE/CENP, 1991.
- _____. (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de matemática*. 3. ed. São Paulo: SE/CENP, 1988b.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SOUZA, A. N. *As políticas educacionais para o desenvolvimento e o trabalho docente*. 1999. Tese (Doutorado em xxx) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.
- TOZZI, D. A. (Coord.). *Currículo, conhecimento e sociedade*. 3. ed. São Paulo: FDE, 1998. (Série Ideias, n. 26).
- TOZZI, D. A.; ONESTI, L. F. (Coord.). *Os desafios enfrentados no cotidiano escolar*. São Paulo: FDE, 1997. (Série Ideias, n. 28).
- UTSUMI, M. C. *Escola-padrão: avanço na melhoria do ensino?* 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.
- VERÍSSIMO, M. V. B.; BENÍCIO, S. L.; LIMA, S. F.; RODRIGUES, P. G.; XAVIER, P. H. B. *Política educacional e o desafio do ensinar e aprender: meandros do processo de inclusão/exclusão*. 2006. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2004/artigos/eixo8/politicaeducacional.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2009.
- VILELA, L. R. *Uma análise de políticas educacionais no ensino paulistana década de 90*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.

NOTAS

- ¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP-BAURU). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (UNESP-ARARAQUARA). Bolsista FAPESP. Membro do Grupo de Pesquisa "Estudos Marxistas em Educação", participando do projeto de pesquisa "A Perspectiva Marxista em Educação e as Pedagogias Contemporâneas". E-mail: galvao.marsiglia@gmail.com
- ² Professor Titular da Universidade Estadual Paulista (UNESP-ARARAQUARA). Doutor em Educação pela Unicamp; Livre-docente em psicologia da educação (UNESP-ARARAQUARA). Pós-doutorado pela Universidade de Toronto, Canadá. Coordenador do Grupo de Pesquisa "Estudos Marxistas em Educação" e possui bolsa de produtividade em pesquisa do CNPq desde 1993.
- ³ Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe.
- ⁴ Cf. (BURNIER, 2001).
- ⁵ Embora não seja aqui o local para desenvolver a discussão sobre esse tema, é importante assinalar que uma tão grande amplitude do conceito de texto não deixa de ter implicações negativas para a própria definição do que seja o conteúdo do ensino de Língua Portuguesa.
- ⁶ Para uma análise crítica do conceito de conhecimento tácito, vide DUARTE, 2003.
- ⁷ Cf. (SÃO PAULO, 1996; 1998a; 1998b; 1998c; 1998d; TOZZI; ONESTI, 1997; TOZZI, 1998) entre outros.