



UM ESTUDO SOBRE A IMPLANTAÇÃO DA REFORMA CURRICULAR NO ESTADO DE SÃO PAULO: PRINCIPAIS DIFICULDADES APRESENTADAS PELO GRUPO GESTOR

SANDRA FARIA FERNANDES

EIXO: 13. CURRÍCULO ESCOLAR, GESTÃO, ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

UM ESTUDO SOBRE A IMPLANTAÇÃO DA REFORMA CURRICULAR NO ESTADO DE SÃO PAULO: PRINCIPAIS DIFICULDADES APRESENTADAS PELO GRUPO GESTOR

RESUMO

O texto tem como principal objetivo investigar os fatores que dificultaram o processo de implantação da nova Proposta Curricular no estado de São Paulo, em escolas da baixada Santista, sob a ótica dos gestores. O caminho metodológico foi o da abordagem qualitativa, na perspectiva de interpretar e desvelar as contradições e complexidades do objeto investigado, a partir de uma matriz crítico-reflexiva e ética. Os sujeitos da pesquisa foram os gestores que por meio de entrevistas semiestruturadas tiveram a oportunidade de, trabalhando diretamente com o processo de implantação da Proposta Curricular, apontar alguns caminhos que não foram bem-sucedidos, mas que, na análise de seus desacertos, podem apontar direções para novas mudanças.

Palavras Chave: Proposta curricular. Processo de mudança. Reforma curricular.

ABSTRACT

The text aims to investigate the factors that hindered the implementation process of the new Curriculum Proposal in the state of São Paulo, in lowland schools Santos, from the perspective of managers. The methodological approach was that of qualitative approach with a view to interpret and reveal the contradictions and complexities of the investigated object, from a critical and reflective array and ethics. The research subjects were the managers through semi-structured interviews had the opportunity of working directly with the implementation process of the Curriculum Proposal, point out some paths that were not successful, but in analyzing their mistakes, can point directions for further changes.

Keywords: Curriculum proposal. Change process . Curriculum reform.

Esta pesquisa trata da reforma curricular do estado de São Paulo, em seu processo de implantação na Diretoria de Ensino de Santos. O foco se manteve na análise do processo e no levantamento dos aspectos dificultadores durante o processo de implantação da referida Proposta.

A pesquisa foi realizada em escolas pertencentes ao município de Guarujá, no período compreendido entre os anos de 2008 a 2010, tendo como sujeitos da pesquisa os gestores em seus locais de trabalho. O objetivo específico foi o de identificar fatores dificultadores no processo de implantação, a partir da ótica dos gestores que estavam trabalhando diretamente no processo de implantação da nova Proposta Curricular em curso no estado.

Como supervisora de ensino, responsável pela Oficina Pedagógica na Diretoria de Ensino de Santos, acompanhei, junto com os gestores, o processo de implantação da nova Proposta Curricular em escolas pertencentes à Diretoria de Ensino de Santos, a qual abrange os municípios de Santos, Cubatão, Guarujá e Bertioga, de 2008 a 2010. O termo acompanhar se justifica, tendo em vista que não nos competia propor ou testar o projeto, mas sim acompanhar a implantação e, em conjunto, participando do trio gestor[i] (diretor, professor coordenador e supervisor), tomar as melhores decisões possíveis sobre o curso da ação a ser desencadeada no sistema. A implantação desse projeto passou a ser prioridade na política educacional da SEE/SP de 2008 a 2010.

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, de 2008 a 2010, identificando os fatores dificultadores para tal, a partir da ótica de uma supervisora de ensino.

O caminho metodológico percorrido pela pesquisa foi o da abordagem qualitativa. Embora a pesquisa tenha sido predominantemente qualitativa, quando surgiram dados quantitativos e que se mostravam importantes, os mesmos foram levados em consideração. Como procedimentos, utilizamos: análise documental, observação participante e entrevistas com os gestores.

Iniciamos a pesquisa com a observação do trabalho realizado pelos professores coordenadores junto aos professores nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs), durante o processo de implantação da Proposta Curricular. Na sequência realizamos entrevistas semiestruturadas com os gestores de duas escolas selecionadas para a pesquisa. O critério utilizado para a seleção dessas escolas foi o fato de que ambas pertencerem ao grupo denominado pela Secretaria de Educação como prioritárias, ou seja, escolas em que os alunos apresentavam os mesmos problemas de aprendizagem, mesmo elas estando em locais diferentes da cidade.

Durante o processo, o primeiro documento básico encaminhado às escolas apresentava princípios orientadores que, segundo os mentores[iii] da Proposta, iriam desencadear “[...] uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo” (SÃO PAULO, 2008d, p. 3). O documento situava a escola na sociedade do conhecimento e apontava os principais problemas enfrentados pelos jovens na atualidade, propondo orientações para a prática educativa, no sentido de que as escolas devem preparar os jovens para esse novo tempo, priorizando a competência de leitura e de escrita. A escola proposta e desejada pela Secretaria da Educação é definida como: “[...] um espaço de cultura e de articulação de competências e conteúdos disciplinares” (SÃO PAULO, 2008d, p. 3). Observa-se que esse pensamento vem ao encontro das discussões realizadas entre estudiosos da área (CANÁRIO, 2006; IMBERNÓN, 2000; RIGAL, 2000).

O segundo documento integrante da Proposta Curricular denominava-se “Gestão do Currículo na Escola”. Essa publicação foi composta por dois volumes: Caderno do Gestor 1 e Caderno do Gestor 2. O volume 1 foi especialmente produzido para o professor coordenador, com orientações expressas relacionando suas competências e responsabilidades. O volume 2 continha os princípios básicos para a construção coletiva da proposta pedagógica da escola. Foram apresentados textos que tratam sobre o currículo, o planejamento e a avaliação.

Para os mentores da Proposta Curricular, o ano de 2008 foi de implementação. Após os ajustes necessários, demandados pelas avaliações realizadas junto a professores e gestores da rede, a Proposta seria consolidada no ano de 2009. Nesse ano, foram elaborados e encaminhados à rede mais dois volumes do Caderno do Gestor – o volume 1 tratava da avaliação implantada, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), e da organização da proposta pedagógica da escola, que deveria ser desenvolvida nos momentos de planejamento dos professores. O volume 2 era integralmente voltado ao SARESP 2008. No ano de 2010, uma edição especial do Caderno do Gestor tratou da violência na escola, tendo sido também encaminhado o Relatório do SARESP 2009.

Reformas curriculares no estado de São Paulo a partir de 1990.

No Brasil, a partir de 1990, a Educação passou por significativas alterações na sua organização, no que tange à gestão do sistema de ensino, por meio de reformas na normatização, na administração, na definição de currículos nacionais, na constituição de sistemas de avaliação e no financiamento.

À época, surgiu um discurso de modernização educativa e da qualidade de ensino, com o apoio do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). Sua proposta apresentava questões pertinentes à qualidade da formação do trabalhador como requisito para entrar no mercado competitivo, em uma época de globalização econômica regida por critérios de competências e competitividade. Tal política educacional seguia a cartilha de organismos internacionais como o Banco Mundial, cujas orientações se fizeram presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96. Na verdade, a reforma educacional no Brasil teve o seu início com um grande número de ações, porém sem a destinação de recursos financeiros para a manutenção e o desenvolvimento do ensino proposto (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003).

O presidente eleito (FHC) implantou um programa denominado “Acorda Brasil: está na hora da escola”, que, acompanhando o Plano Decenal de Educação para Todos, com a elaboração coordenada pelo Ministério da Educação (MEC) de 1993, dava prioridade ao Ensino Fundamental. Na época, por meio da Emenda Constitucional nº 14, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), ocorreu uma melhoria nas áreas mais pobres do país, mas houve perda dos padrões em centros maiores (LUIZ; SILVA,

2011).

Nesse sentido, tanto a promulgação da LDBEN nº 9.394/96 como a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) ocorreram em consonância com a política vigente, portanto, centralizados em nível federal. Da mesma forma, na avaliação, foram criados processos de padronização, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para o Ensino Fundamental, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para o Ensino Médio, e o Provão, para o Ensino Superior.

Em consonância com o governo federal, em São Paulo, o governador Mário Covas (1995-2000) promoveu a primeira reforma educacional paulista na década de 1990. A SEE/SP aponta a gestão como principal problema da Educação à época, responsabilizando-a por problemas de evasão, repetência e mau uso de recursos públicos, esquecendo-se do real problema, que foi a falta de investimentos na Educação.

O projeto da Secretaria Estadual de Educação incluiu a criação de um sistema próprio de avaliação, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), articulado com o SAEB, ainda com o regime de progressão continuada implantado pela LDBEN nº 9.394/96.

Pais, alunos, comunidade escolar, pesquisadores e entidades de classe mostraram-se, desde o início, contra o Programa de Reorganização, mas os protestos não foram suficientes para reverter o processo.

Segundo Cação (2011, p. 3), esta etapa da Educação pública paulista, marcada pelo agravamento dos problemas decorrentes dessas medidas, desencadeou:

[...] aumento do número de alunos por salas de aulas; baixos salários; falta de professores; sucateamento de infraestrutura e um novo problema, até então desconhecido, a aprovação em massa dos alunos, resultantes da progressão continuada, rapidamente conhecida como progressão automática.

Com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002, o discurso de perfil neoliberal, que seguia pressupostos teóricos de organismos internacionais do antigo governo, foi substituído por um mais social. Foi criado um programa denominado “Uma escola do tamanho do Brasil”, que fez severas críticas ao governo anterior, principalmente no sistema de avaliação, acusando-o de dar mais importância ao produto do que ao processo (SAEB, ENEM e FUNDEF). Para superar a situação em que se encontrava a Educação, o governo federal traçou três diretrizes: qualidade social de Educação; implantação de um sistema de colaboração; e democratização da gestão. Lula deu ênfase à valorização dos profissionais da Educação como uma forma de superar os problemas educacionais, incentivou a formação inicial e continuada dos professores e manteve o FUNDEF até 2006, criando o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), a partir de 2007 (BRASIL, 2013).

No estado de São Paulo, na gestão de Geraldo Alckmin (2000-2002 e 2003-2006), com o propósito de acompanhar as mudanças ocorridas no plano federal, a SEE/SP criou o programa “Escola da Família”, e, nesse sentido, avançou no campo curricular com o princípio da inclusão.

No governo de José Serra (2007-2010), deu-se continuidade à política educacional mantida nos governos anteriores, sendo importante ressaltar que esses governos pertenciam ao mesmo partido político: o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

O governo atual, pressionado pelos problemas que vem enfrentando a Educação, consequência da própria política do PSDB, anunciou uma nova etapa para a Educação paulista, com foco na melhoria da qualidade do ensino público. O secretário de Educação à época declarou que: “São Paulo já venceu o desafio da inclusão, com 98,6% das crianças de 7 a 14 e 90% dos jovens de 15 a 17 anos estão na escola” (SÃO PAULO, 2013a).

Para Dourado (2001), as reformas empreendidas a partir de 1990, pelo Estado, assentadas em bases que apregoam a modernização, a racionalização e a privatização, com vistas a atender às diretrizes impostas pelo mercado, configuram-se pela minimização do papel do Estado no que tange às políticas públicas. As políticas educacionais, sob esse prisma, “[...] são redirecionadas em sintonia com os novos padrões de regulação e gestão, e a educação vai perdendo a sua identidade como direito social” (DOURADO, 2001, p. 50).

Podemos observar que tal enfoque vem perseguindo e trazendo danos para as escolas desde esse período até os dias atuais.

Reflexões iniciais sobre a nova Proposta Curricular

O texto da Proposta Curricular aborda a sociedade do século XXI como sendo produto da revolução tecnológica, que vem gerando um novo tipo de desigualdade ligada ao uso das novas tecnologias de acesso ao conhecimento.

Segundo Hargreaves (2004), a sociedade do nosso século pode ser chamada de sociedade do conhecimento, pois sua ênfase está na informação e no conhecimento, de modo que o saber e o conhecimento são o ponto central. Nessa sociedade, o conhecimento é um recurso maleável, fluido, em constante processo de expansão e mudança. Uma

característica marcante dessa sociedade diz respeito à globalização, que chega mesmo a transcender os seus aspectos econômicos e tecnológicos, abrangendo o desenvolvimento humano, as expectativas sociais, o cuidado com o meio ambiente e questões axiológicas. Vale notar, ainda, que, nessa sociedade, deu-se uma mudança drástica da ênfase do capital físico para o capital humano e intelectual, com rapidez de adaptação.

Realmente, é inegável que as tecnologias de comunicação, que mediam o acesso ao conhecimento e aos bens culturais, juntaram-se à já indesejável exclusão pela falta de bens materiais. Somado a esse fator, no Brasil, com o ensino obrigatório aliado à vontade dos jovens a ascender a níveis superiores de ensino, tem aumentado o número de estudantes com posse de um diploma de nível superior. Novas características, como a capacidade de resolver problemas, de trabalhar em grupo, de agir de modo cooperativo e de continuar a aprender, são cada vez mais valorizadas.

Neste mundo, onde o conhecimento torna-se prioritário, a diferença será pautada pela qualidade da Educação recebida. E é nesse sentido que o documento da Proposta Curricular explicita a sua preocupação com a qualidade da Educação destinada a um número cada vez mais expressivo de crianças e jovens das camadas mais pobres da sociedade brasileira que estão tendo acesso à Educação pública. Alegam os mentores da Proposta que, “para que a democratização do acesso à educação tenha uma função realmente inclusiva não é suficiente universalizar a escola, é indispensável a universalização da relevância da aprendizagem” (SÃO PAULO, 2008d, p. 5). Ponto esse que apresenta concordância entre os estudiosos da área (ARROYO, 2011a, 2011b; PACHECO, 2001; RIGAL, 2000), pois somente uma Educação de qualidade para todos poderá evitar que as diferenças que constituem exclusões historicamente perpetuadas na sociedade brasileira não se repitam na Educação pública.

Em seu texto, a Proposta Curricular discute aspectos relativos à aprendizagem, quando menciona a autonomia para gerenciar a própria aprendizagem, aprender a aprender, colocando os resultados de sua aprendizagem em intervenções solidárias.

Vivemos em uma sociedade complexa, com grandes diferenças econômicas, sociais e políticas, na qual a escola encontra-se frente à presença maciça de produtos científicos e tecnológicos, com uma diversidade de códigos e linguagens próprias. A apropriação desse conhecimento pode determinar a ampliação da liberdade de gerir a aprendizagem como também pode produzir a exclusão daqueles que não têm acesso a essa realidade. Um currículo que atenda a esse contexto caracterizado pela mudança, sem dúvida, é um problema a ser criteriosamente estudado. Definindo o currículo como sendo o que dá conteúdo e sentido à escola, a Proposta Curricular elaborada pela SEE/SP aponta 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, 2008d, p. 6).

Para os idealizadores da Proposta, um currículo comprometido com o seu tempo parte do princípio de que a escola precisa estar em constante mudança, tendo em vista estarmos em uma sociedade na qual a tecnologia gera um acúmulo de conhecimentos, de modo que não somente os alunos necessitam aprender, como também os docentes e a escola. Isso muda a concepção de escola que ensina para escola que aprende a ensinar.

No texto da Proposta Curricular, podemos perceber que o termo “comunidade aprendente” está ligado ao trabalho coletivo. Esse trabalho está focado na equipe gestora como formadora dos professores e na responsabilidade de promover, entre os docentes, a reflexão e a problematização de seus conhecimentos sobre suas práticas. No entanto, pensamos como Paulo Freire (1996, p. 35): “[...] não se muda a cara da escola por um ato de vontade do secretário [...]”, é preciso muito mais, como o envolvimento dos professores, dos alunos, dos funcionários, dos pais e dos membros da comunidade nas decisões político-pedagógicas.

O currículo é apresentado na Proposta Curricular como “[...] a expressão de tudo o que existe na cultura científica, artística e humanista, transposto para uma situação de aprendizagem” (SÃO PAULO, 2008d, p. 8). Além disso, o texto acrescenta que todas as atividades da escola são curriculares, ou não se justificariam no contexto escolar. O currículo pretendido pela nova Proposta está vinculado às competências e habilidades dos alunos, que, de posse das mesmas, poderão realizar uma leitura crítica do mundo, não apenas para se integrar a ele, mas para que possam transformá-lo em um lugar melhor para se viver. Entre as competências, as da leitura e da escrita são prioridades, tendo em vista a centralidade da linguagem no desenvolvimento da criança e do adolescente.

Fundamentos:

Para manter um arcabouço teórico que permitisse a sustentação da análise, partimos de conceitos maiores que serviram como lentes para a investigação. Foram três os temas cuja reflexão nos ajudou em nossa análise: reformas

curriculares, processos inovadores e processos de mudanças educacionais.

Para Gajardo (2012, p. 335): “[...] nas reformas da década de noventa foram definidos quatro eixos de políticas em torno dos quais desenharam estratégias, programas e projetos de inovação e mudança: o da gestão, o da qualidade e equidade, o do aperfeiçoamento docente e o do financiamento”. Para a autora, percebe-se um movimento por parte dos governos em reconhecer a relevância de melhorar a qualidade da Educação, no sentido de garantir a produtividade individual e a competitividade internacional. A qualidade passa a ser um ingrediente necessário à modernização e ao desenvolvimento.

Segundo Brooke (2012, p. 13), o conceito de reforma educacional passa por: “[...] uma ação planejada em escala sistêmica, mas cujo conteúdo dependerá das circunstâncias históricas e locais”. As reformas curriculares, para Brooke (2012, p. 13), 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”.

Canário (2006, p. 91), coloca que as tentativas de mudar a escola têm sido marcadas de realizações de vastos e ambiciosos programas de reformas conduzidas de “cima para baixo”, de forma autoritária e utilizando o Estado para produzir mudanças de modo coercivo, por meio da produção de leis. Historicamente, grande parte dessas mudanças fica no papel, nos reafirmando que não é possível mudar a sociedade, e, portanto, a escola, por decreto.

CAMPOS (2010, p. 4), discute o fato de que as reformas atingem países em diferentes estágios de desenvolvimento, alegando que certamente serão diferentes os efeitos da implantação dessas reformas em países “[...] que já universalizaram a Educação Básica em patamares de qualidade razoáveis ou em um país como o Brasil, que atingiu 95% de cobertura na educação obrigatória somente na última década e ainda convive com níveis de qualidade na educação muito baixos”.

O discurso que fundamenta a necessidade de reformas educacionais na atualidade mostra a necessidade de se elevar os níveis de eficiência e competitividade dos sistemas de ensino. O mau desempenho da rede de escolas tem sido apontado por meio de baixos rendimentos escolares, medidos por testes padronizados de exames em nível estadual e federal. Nesse sentido, Carnoy e Castro (2012, p. 234) lembram que: “a qualidade do ensino não melhora com reformas financeiras, e sim quando se dá ênfase a um maior aproveitamento e aos recursos necessários para chegar-se a isso”. Em resumo, as reformas indicam a necessidade não somente de mudança nas estruturas, mas também nas funções dos sistemas de ensino, no currículo e na formação inicial e continuada dos profissionais da Educação.

Em estudo clássico, Huberman (1973) aborda a questão de como se realizam as mudanças em Educação. Na oportunidade, analisa fatores individuais e institucionais que fazem parte das mudanças e como atuam em diversos pontos do processo, elencando pontos facilitadores e dificultadores que envolvem os processos de mudanças.

Citando Havelock, Huberman (1973, p. 40), enumera características que afetam as mudanças, dividindo-as em: “a) fatores exógenos de resistência, que impedem a penetração da mudança no sistema escolar; b) fatores endógenos de resistência, que, do interior impedem a gênese da mudança; e c) fatores de limitação, que entram a difusão de novas idéias e de novas práticas em todo o sistema escolar”.

Em trabalho posterior, Havelock e Huberman (2012, p. 457), analisando as mudanças nos países em desenvolvimento, sustentam que elas: “[...] envolvem uma grande transformação sistêmica, [...] são tipicamente ambiciosas, tanto na quantidade de tempo, energia e recursos materiais investidos, quanto na velocidade e no tamanho das mudanças esperadas”. Para os autores, aqueles que aparecem como agentes principais na origem da proposta são de dois tipos: a) consultores externos contratados pelo ministério ou órgão regional de Educação; e b) especialistas locais bem colocados, como os funcionários de planejamento ou de ministério que viajam frequentemente para fora do país, ou chefes de departamentos de universidades e assistentes pessoais de líderes educacionais e políticos.

A pesquisa: algumas conclusões

A EE dos Crisântemos (nome fictício), a primeira escola selecionada, localiza-se em um desses bairros de grande fragilidade social da cidade do Guarujá, nas proximidades de uma favela chamada Vila Baiana. A escola atende, em sua quase que totalidade, aos filhos dessa comunidade,

A segunda escola selecionada foi a EE dos Girassóis (nome fictício), que fica localizada no Jardim Helena Maria, no Guarujá. Sua construção data de 1965, e sua localidade é mais central em relação à cidade. O bairro é residencial e a comunidade escolar é heterogênea.

Com base nas entrevistas com o núcleo gestor, organizamos as respostas pontuando os fatores dificultadores do processo de implantação da Proposta Curricular do estado de São Paulo. A partir desses procedimentos, selecionamos indicadores e os organizamos em categorias para a análise.

Dois aspectos, citando Abramowicz (1989, p. 38), nos ajudaram no processo de coleta dos dados e na categorização do

material: “[...] o conhecimento teórico da área, que fomos armazenando, e o conhecimento experiencial, objetivo e subjetivo, que possuíamos graças ao fato de estarmos trabalhando na e para a rede estadual de ensino”.

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.

O interesse pela pesquisa teve início em minha atividade de trabalho, quando passei a acompanhar as escolas, como supervisora de ensino, participando dos HTPCs junto aos professores das diferentes disciplinas e os professores coordenadores da escola, no processo de implantação da nova Proposta Curricular.

Na oportunidade, observamos as reações que a nova Proposta gerou junto aos gestores da rede. As discussões tornaram-se acaloradas e dividiram os gestores em grupos diferenciados: aqueles que normalmente resistem a qualquer mudança; os que se amedrontaram, chegando mesmo a alegar não estarem preparados para tal empreitada; os que passivamente passaram a estudar a Proposta; os que aplaudiram, pois estavam sentindo falta, nos momentos de planejamentos didáticos, de uma homogeneização, ou melhor, de um patamar curricular mínimo; e, finalmente, aqueles que se rebelaram, atribuindo à Proposta um caráter autoritário de reforma no ensino, por ter sido gerada no âmbito da Secretaria da Educação do Estado. Na fala da diretora de uma das escolas podemos observar o sentimento que a nova proposta causou:

Já passamos por diversos momentos de mudanças, e mudar é sempre difícil, mas esta Proposta agora veio com muita violência, foi uma enxurrada de videoconferências e materiais. Para o diretor e o vice, para os coordenadores, mas muito pouco para os professores. Ficou para nós da escola, principalmente para o coordenador, se responsabilizar pela implantação.

É importante observar que a consulta prévia, aos interessados no processo foi um dos principais dificultadores apontados pelos gestores:

Está difícil, pois, cada vez que estamos acompanhando um projeto com os professores empenhados, vem a Secretaria e inventa algo novo, e dizem que é totalmente inovador, que vão fazer história, isso sem consulta prévia aos que vão trabalhar no processo. Bom seria se eles nos dessem condições para que pudéssemos apoiar os projetos que nascem na escola, adequados à nossa realidade, feitos no perfil de nossos alunos e que tenham partido dos professores que são quem vai executá-los. Fora disso não estou certa que dará bom resultado.

Segundo Brooke (2012), os resultados de reformas que são elaboradas por órgãos externos e passadas para as escolas costumam ser desastrosos. O autor aponta que seus resultados chamaram a atenção para a complexidade da cultura escolar e a dificuldade de efetuar mudanças em uma instituição tão complexa como é a escola.

Nas falas elencadas acima, podemos perceber que os gestores 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.

O que podemos perceber na reforma empreendida, é que a concepção de projeto curricular não é democrática, apresentando-se em uma perspectiva de racionalidade técnica, com a presença de especialistas externos no papel de guia de planejamento educativo e controle sobre o processo de avaliação. Os saberes transmitidos são propostos por objetivos que não são colhidos na base do sistema, em uma apropriação crítica dos interesses dos sujeitos da escola, tornando-os passivos e adaptados.

Em uma concepção de um currículo comprometido com seu tempo, em que se pretende que a escola mude a sua concepção de ser uma instituição que ensina para ser uma escola que aprende e ensina (SÃO PAULO, 2008 d), acreditamos que a Proposta Curricular em implantação no estado necessitará de inúmeros acertos para que seus objetivos sejam atingidos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Mere.. Programa de ensino inovador: implantação e análise crítica. **Cadernos Brasileiros de Educação**, São Paulo, v. 6, 1989. (Coleção Ensinando e Aprendendo).

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.

BRASIL. Ministério da Educação. **História**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=1164_>. Acesso em: 12 mar. 2013.

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

CAÇÃO, Maria Isaura. Construção curricular no contexto da política educacional paulista: “São Paulo faz escola” e reformas neoliberais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCAÇÃO: SABERES PARA O SÉCULO XXI, 3., 2011, Ponta Grossa. **Anais...** Ponta Grossa, 2011. Disponível em: <<http://www.isapg.com.br/2011/ciepg/download.php?id=77>>. Acesso em: 11 fev. 2013.

CAMPOS, Maria Malta. Reformas educacionais: impactos e perspectiva para o currículo. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 6, n. 1, dez. 2010. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 15 maio 2011.

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

CARNOY, Martín; CASTRO, Cláudio de Moura. A melhoria da educação na América Latina: e agora para onde vamos? In: BROOKE, Nigel (Org). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traco, 2012. p. 231-240.

DOURADO, Luiz Fernando. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: _____. PARO, Vitor Henrique. **Políticas públicas & Educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 49-57.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAJARDO, Marcela. Reformas educativas na América Latina: balanço de uma década. In: BROOKE, Nigel (Org). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traco, 2012. p. 333-338.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HAVELOCK, R. G.; HUBERMAN, A. M. Resolução de problemas educacionais: teoria e realidade da inovação em países em desenvolvimento. In: BROOKE, Nigel (Org). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traco, 2012. p. 457-463.

HUBERMAN, A. M. **Como se realizam as mudanças em educação**. São Paulo: Cultrix, 1973.

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.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LUIZ, Maria Cecília; SILVA, Flávio Caetano. **Políticas públicas, legislação e organização da escola**. São Carlos: Edufscar, 2011

PACHECO, José Augusto. **Currículo**: teoria e prática. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

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.

SÃO PAULO (Estado). Governo do Estado de São Paulo. Portal do Governo do Estado. **Ações do governo**: Educação. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2013a. Disponível <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoes/educacao/metlas/index>>. Acesso em: 12 mar. 2013.

_____. _____. _____. **Meta na escola**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2014b. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/meta_escola.asp>. Acesso em: 31 mar. 2014.

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

[1] O termo trio gestor passou a ser usado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo a partir da publicação da Resolução da Secretaria da Educação (SE) nº 70, de 27 de outubro de 2010, que atribuiu um novo perfil para a supervisão, mais relacionado à qualidade do ensino/aprendizagem, à gestão da escola e à sua identidade e proposta pedagógica, dessa forma participando mais efetivamente da vida escolar, além de assessorar, acompanhar e orientar os processos educacionais em implantação (SÃO PAULO, 2008a).

[1] [1]“De acordo com as informações disponíveis no *site* da Secretaria, os educadores envolvidos na elaboração da nova Proposta Curricular foram: **Coordenação Geral do Projeto**: Maria Inês Fini; **Concepção**: Guiomar Namó de Melo, Lino de Macedo, Luiz Carlos Menezes, Maria Inês Fini e Ruy Berger; **Produção das propostas das disciplinas e dos cadernos dos professores**: **Coordenação Geral**: Ghisleine Trigo Silveira; **Coordenadores de Áreas e seus Autores**: **Ciências Humanas e suas Tecnologias**, **Coordenadores**: Ângela Correa e Paulo Miceli; **Ciências da Natureza e suas Tecnologias**, **Coordenador**: Luiz Carlos Menezes; **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**, **Coordenadora**: Alice Vieira; **Matemática**, **Coordenador**: Nilson José Machado.” (RIBEIRO, 2009, p. 2, nota de rodapé 4, grifos do autor).

Sandra Faria Fernandes (autor)

Licenciada em Matemática (Universidade de Brasília - DF) e em Pedagogia (Faculdades Don Domênico - SP) Mestre em Educação (UNISANTOS - SP). Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Supervisora de Ensino da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo-SP e Pesquisadora do Grupo de Pesquisa "Currículo: Questões Atuais" da PUC-SP.

Recebido em: 26/06/2015

Aprovado em: 30/06/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Metodo de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: