**EIXO TEMÁTICO: HISTÓRIA, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO**

# O DISCURSO PEDAGÓGICO CONSTRUTIVISTA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO PAULISTA NO PERÍODO DE 1983 AOS DIAS ATUAIS

Ana Carolina Galvão Marsiglia
Newton Duarte
Universidade Estadual Paulista (UNESP – Araraquara)
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar
Grupo de Pesquisa "Estudos Marxistas em Educação"
galvao.marsiglia@gmail.com

**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 conseqüências 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.

## A SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO E A POLÍTICA EDUCACIONAL

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),

> idéias são geradas, idéias 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, idéias 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.

## OS GOVERNOS PAULISTAS DA DÉCADA DE 1980

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, s/d, 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, 2001). Por sua vez, esse universo sustenta as concepções pedagógicas do lema "aprender a aprender". Segundo Duarte (2001) 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, segundo o citado autor, 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 (2001, 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 governo Montoro foram secretários da Educação: Paulo de Tarso Santos (até 05/1984), Paulo Renato Costa Souza (05/1984-05/1986) e José Aristodemo Pinotti (05/1986 até o início de 1987 quando Orestes Quércia já havia sido eleito para o governo do Estado de São Paulo).

Segundo Pereira (1994, p. 3-4),

> o governo, que no seu início ainda era merecedor de crédito pelos setores mais desejosos de mudanças e discursava como "oposição", desenvolve uma política de cooptação e alianças conciliatórias, conseguindo grande "sucesso", visto que atinge parte dos setores mais progressistas da sociedade. Ou, em outras palavras, o Estado consegue trazer para seus quadros grande parte das lideranças civis e políticas, até então oposicionistas.

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).

O Ciclo Básico foi implantado mais por especialistas do que pelos próprios professores das bases, que estavam nas salas de aula e conheciam a realidade e necessidades da escola pública paulista. Assim, por um lado a SEE não deu apoio e acompanhamento às suas escolas em nome da "autonomia" e por outro, implementou o Ciclo Básico sem responder aos anseios da sua rede de ensino, fazendo "uma verdadeira intervenção na rede" (CUNHA, 1995, p. 199).

Como destaca Casado (2006), a expedição do decreto e sua regulamentação (Resolução nº 13/84, de 17 de janeiro de 1984) se deram, respectivamente, em períodos de recesso escolar e férias. Com isso, coube ao diretor de escola divulgar as informações durante o processo de atribuição de aulas. Por sua vez, a atribuição não se caracteriza em momento adequado ou suficiente para tal divulgação, pois ocorre apenas alguns dias antes do início das aulas. "Portanto, as mudanças vieram de surpresa e sem que houvesse tempo para que especialistas, diretores e professores refletissem sobre as mesmas" (CASADO, 2006, p. 47).

A implantação não previu uma proposta pedagógica condizente com as mudanças que estavam sendo regulamentadas e no ano de 1984 os professores ainda tinham como

referencial teórico os Guias Curriculares (no âmbito federal) e os "Subsídios[1]", apoiados inclusive pela legislação pertinente, que indicava por meio do artigo 6º da Resolução 13/84 que "as orientações propostas nos guias curriculares, no que se refere às atuais 1.ª e 2.ª séries, deverão ser seguidas para o desenvolvimento das áreas da Comunicação e Expressão, Integração Social e Iniciação às Ciências, incluindo Matemática" (SÃO PAULO, 1984a, p. 2). Os "Guias" e "Subsídios" foram, segundo Casado (2006, p. 48),

> desenvolvidos pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) na década de 1970. Portanto, na prática, mesmo depois de implantado o Ciclo Básico, o processo de alfabetização ocorria como no regime seriado, isto é, sem orientações de uma prática pedagógica específica para atuarem em ciclo de aprendizagem.

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 freqüentava 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. Em todos estes materiais, Emília Ferreiro e Ana Teberosky[2], precursoras da concepção construtivista de alfabetização com base na obra de Jean Piaget, são citadas como referências básicas. Nessa mesma base teórica, Telma Weisz, difusora do construtivismo, torna-se referência em várias publicações da SEE[3].

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

[1] Cf. SÃO PAULO, 1977a, 1977b, 1978, 1981, 1982a, 1982b, 1982c.
[2] Cf. FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. 1986.
[3] Cf. SÃO PAULO (Estado). 1987, 1988a, 1990, 2005.

> 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 por meio do decreto nº 28.170, de 21 de janeiro de 1988 (SÃO PAULO, 1988b), regulamentado pela Resolução SE – 17, de 28 de janeiro de 1988 (SÃO PAULO, 1988c). Esse programa 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 entanto, o programa foi lançado (como se vê pela data de seu decreto e respectiva resolução), às vésperas do início do ano letivo, causando toda sorte de dificuldades,

> desde a atribuição de aulas, merenda adicional até a ausência de professor-coordenador [figura criada nesse mesmo período], ocasionados entre outros pela demora na entrega dos utensílios e equipamentos para a merenda, carência de material didático, ausência de treinamento, pouca atuação de monitores e supervisores (sediados nas Delegacias de Ensino) e atraso no repasse das verbas (UTSUMI, 1995, p. 25).

Diante de uma maior remuneração aos docentes que estivessem atuando em salas do Ciclo Básico, muitos professores de 3ª e 4ª séries assumiram as classes de CB sem o devido preparo (dado anteriormente aos docentes de 1ª e 2ª séries por meio do Projeto Ipê). Com isso,

> A CENP, a FDE e as delegacias de ensino tiveram que "correr atrás do prejuízo", buscando de todas as formas mecanismos de capacitação docente em serviço, colocando em funcionamento as "Oficinas Pedagógicas", que aos poucos foram

> sendo instaladas nas Delegacias de Ensino. Os Coordenadores do ciclo básico, escolhidos nas escolas, foram "elos" de ligação entre os professores incluídos em jornada única nas unidades escolares e as Oficinas Pedagógicas (...). O Projeto Ipê novamente entrou em funcionamento com 2.434 telepostos reproduzindo o programa "O Ciclo Básico em Jornada Única", alcançando 61.193 professores participantes. A FDE publicou 10 fascículos de apoio ao professor em jornada única, além de fitas de vídeo sobre alfabetização, material que foi distribuído a todos os docentes nessa nova situação (BORGES, 2001, p. 199).

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, 1984b, p. 3, grifo nosso).

Ainda que em seus documentos iniciais não aparecesse o termo "construtivismo", foi uma questão de tempo para que novos textos fossem elaborados e explicitassem essa relação.

> No período entre 1985 e 1988, professores e especialistas diretamente envolvidos com o trabalho na rede, participaram do processo de construção de novas orientações, mas somente em 1988 uma proposta mais elaborada foi apresentada ao conjunto da rede como alternativa de alfabetização (...). O referencial teórico construído com base especialmente nas formulações de Ferreiro e Teberosky (1985) que na época causaram profundas resistências, tiveram o mérito de provocar impacto não só na prática dos alfabetizadores mas especialmente no adensamento da pesquisa na área, envolvendo lingüistas, pedagogos, psicólogos, sociólogos, antropólogos dentre outros, além de indicar inúmeras possibilidades de intervenção pedagógica baseada nos princípios que orientam essa proposta (DURAN; ALVES; PALMA FILHO, 2005, p. 96).

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, 1988d, p. 9[4], grifo nosso); 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, 1992a, p. 17[5], 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, 1991a, p. 28[6], 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[7]); 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, 1988e, p. 18[8], grifo do autor).

## A DÉCADA DE 1990 NO GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Luis Antônio Fleury Filho, ex-secretário de segurança pública da gestão anterior assume no período de 1991 a 1994 encerrando um período de 12 anos de hegemonia do PMDB à frente do governo do Estado.

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 CEPAL[9]). A "reforma", portanto, afirmava visar uma maior autonomia da escola, mas centralizou na

[4] A 1ª edição é de 1986.
[5] A 1ª edição preliminar é de 1986.
[6] A 1ª edição é de 1986.
[7] A 1ª edição é de 1988.
[8] A 1ª edição preliminar é de 1986.
[9] Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, criada pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC).

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. (APEOESP, 1999 *apud* KRAWCZYK; BRUNSTEIN, 2007, p. 39).

O Projeto Ipê continua em execução, as propostas curriculares são implantadas e outras providências são tomadas nesse período: transferência da Divisão de Supervisão e Apoio às Escolas Técnicas Estaduais (DISAETE) e das escolas técnicas para a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico, entrega dos Centros de Convivência Infantil para a Secretaria do Menor, continuidade da municipalização da pré-escola, extinção do PROFIC e restrição do afastamento dos integrantes do magistério antes de três anos de exercício (BITAR, 2003; BORGES, 2001). Essas medidas forma 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).

O decreto nº 34.035, de 22 de outubro de 1991 (SÃO PAULO, 1991b), instituiu a Escola-Padrão e, para ser implantada, 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.

> Esses cursos tinham basicamente como seus ministradores professores universitários e pesquisadores das três universidades estaduais, da Universidade Federal de São Carlos, das Pontifícias Universidades Católicas de São Paulo e de Campinas além de outras instituições privadas de ensino superior, selecionadas (BORGES, 2001, p. 302[10]).

A FDE instalou sete Centros de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos (CARHs) no Estado destinados a esses cursos. Entretanto, Utsumi (1995, p. 48) relata, a partir dos dados coletados em sua pesquisa que

[10] Apesar de o autor citar em pelo menos cinco momentos diferentes sobre os cursos ministrados, apenas são oferecidos dados descritivos e em nenhum dos trechos é citado o conteúdo dos mesmos.

> Até fevereiro/94, continuavam apenas estes sete centros, o que dificultava a atualização dos profissionais de outras cidades. Alguns dos professores entrevistados reclamaram da superficialidade de alguns cursos oferecidos e de sua inadequação à sala de aula.

Cada escola deveria realizar "projetos especiais" que contemplassem temas interdisciplinares. Vilela (2002) 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 (VILELA, 2002, p. 39).

Mesmo sem o uso da denominação "pedagogia dos projetos[11]", a citação acima evidencia que essa pedagogia 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 idéia 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, 2007, p.8)

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,

---

[11] Cf. BURNIER, 2001.

> o projeto existiu durante apenas três anos, sendo desativado logo no início de 1995. Consideramos o período muito curto para sua avaliação no campo pedagógico, no processo ensino aprendizagem, até porque 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, p. 314).

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, 1992c), 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, 1992c, 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 lingüística; a atividade de reflexão e operação sobre a linguagem e a atividade metalingüística. 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, 1992c, p. 17)[12]. 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, 1992c, p. 17, grifo do autor). O problema desse argumento é

[12] 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.

que o mesmo entra em contradição com o fato de que a atividade lingüística é definida nas citadas diretrizes como "exercício pleno, circunstanciado e intencional da linguagem" (idem). Como a atividade lingüística 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 tácito[13].

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.

Durante esse período respondeu pela SEE, Teresa Roserley Neubauer da Silva, tendo sido substituída interinamente no final da administração por Gabriel Benedito Isaac Chalita. Posteriormente, o cargo foi assumido definitivamente por ele (gestão Alckmin). Essa mudança de secretário no final da gestão evidenciou "um certo arrefecimento na face mais truculenta da pasta, apostando, inclusive, nas iniciativas onde envolvessem afetividade e aproximação do "humilde" professor com o Secretário (VERÍSSIMO *et al*, 2006, p. 446).

Desde o primeiro ano do governo (1995) a Escola-Padrão começou a ser desativada, pois a gestão Mario Covas 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, estabelecido pelos decretos nº 40.510, de 04 de novembro de 1995 (SÃO PAULO, 1995a), nº 40.473, de 21 de novembro de 1995 (SÃO PAULO, 1995b) e resolução SE 269, de 05 de dezembro de 1995 (SÃO PAULO, 1995c), estruturava a reforma do ensino em três eixos básicos (DUARTE, R., 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

[13] Para uma análise crítica do conceito de conhecimento tácito, vide Duarte (2003).

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, R., 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, p. 101, grifo nosso).

O documento "A Escola de Cara Nova: programa de educação continuada" (SÃO PAULO, 1997a) reflete a influência das idéias 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, 1997a, 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, 1997a, p. 6).

Entretanto, é preciso que se diga que a SEE não deixou de produzir material para suporte teórico[14], 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.

## A CONTINUIDADE DOS GOVERNOS... JÁ SE VÃO 25 ANOS...

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) de José Serra, que também pertence ao PSDB, chega-se ao total de 16 anos desse partido à frente do governo paulista.

Como já anunciado anteriormente, a pasta da educação foi ocupada na gestão de Geraldo Alckmin por Gabriel Chalita, defensor da "pedagogia do afeto", segundo a qual "a educação é afetiva, portanto ela se dá no campo do respeito, da inclusão e do amor" (DUARTE, R., 2007, p. 82).

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

[14] Cf. SÃO PAULO, 1996; 1997b; 1998a; 1998b; 1998c; 1998d; TOZZI & ONESTI, 1997; TOZZI, 1998, entre outros.

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, M1U3T11, p. 5).

## À GUISA DA CONCLUSÃO

O governo paulista elaborou material didático e ofereceu cursos em consecutivas administrações: Montoro, Quércia, 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.

A despeito do não alcance de melhores resultados e, ao contrário, da elevação das taxas de reprovação em exames como SARESP, Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) etc, a SEE impõe, com cada vez mais força sua concepção de ensino e aprendizagem, fazendo com que os professores fiquem cada dia mais reféns das diretrizes que se colocam pela coerção e pela vinculação de resultados à remuneração dos docentes. Isso pode ser comprovado por dois aspectos: a legislação que permeia o a concepção construtivista na formação continuada ("Letra e Vida") e o bônus por desempenho pago aos profissionais da educação. No caso do primeiro aspecto, são atribuídas pelo diretor da escola classes de alfabetização preferencialmente aos educadores que fizeram o "Letra e Vida". Em relação ao segundo aspecto, o desempenho do professor é avaliado segundo critérios de assiduidade e alcance de metas, as quais estão condicionadas ao bom desempenho das escolas no SARESP, que está fundamentado no postulado construtivista.

O atual governador, José Serra, conforme dito anteriormente, também pertence aos quadros do PSDB e tem dado continuidade 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. Após alguns meses sendo administrada por Maria Lúcia Vasconcelos (até julho de 2007), a SEE foi assumida por Maria Helena Guimarães de Castro, que participou da equipe do MEC presidindo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) entre 1995 e 2002 e como secretária-executiva do MEC, também em 2002, sendo os dois cargos assumidos na administração federal de Fernando Henrique Cardoso (FHC), também do PSDB. Em 27 de março de 2009 o governo de Serra anuncia a saída de Maria Helena Guimarães de Castro

da Secretaria de Estado da Educação. Sua saída ocorreu após a distribuição de 500 mil livros didáticos onde, em mapas do livro de geografia da 6ª série o Paraguai aparece duas vezes, o Uruguai aparece em posição invertida com o Paraguai e o Equador não aparece (GOVERNO DE SP…, 2009).

A secretária é sucedida por Paulo Renato Costa Souza. Segundo ele, a saída de Maria Helena não significa uma mudança de rumos na educação paulista: "haverá continuidade da orientação imprimida por Maria Helena". Paulo Renato fez menção à sua antecessora como uma inovadora e desbravadora, com quem partilha "os mesmos pontos de vista sobre a Educação" e já anunciou que a ex-secretária continuará na SEE como Assessora Especial da Secretaria da Educação (VIM PARA REFORÇAR…, 2009). Paulo Renato de Souza tem em seu currículo atuações importantes para a discussão aqui colocada: ex-reitor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), ex-ministro da educação (1995-2002), coordenador do Programa de Governo de FHC nas eleições de 1994 e 1998, filiado ao PSDB desde 1990, gerente de operações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), eleito para o cargo legislativo de deputado federal (2007-2010) pelo PSDB e secretário da educação de São Paulo no período de 1984 a 1986. A "dança das cadeiras" nos leva ao primeiro governo aqui analisado, 25 anos depois...

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. Essa administração tem sido marcada pelo estabelecimento de novas propostas curriculares e do Programa "Ler e Escrever".

No caso das propostas curriculares[15], 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, 2007b, 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, 2007b, p. 6, grifo nosso). Em ambos os trechos, especialmente no segundo, é notória a

[15] Cf. legislação pertinente: SÃO PAULO, 2007a; 2008a; 2008b.

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, 2008c, 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, 2008c, 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 responsabilidades 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, 2008c, p. 3-4). Peculiarmente utilizando-se do título de uma famosa cartilha, bastante utilizada (inclusive na rede estadual) na década de 1970, afirma Maria Helena Guimarães de Castro que

> não será um *caminho suave*. Mas, quando nos depararmos com meninos e meninas de oito anos lendo poemas, receitas, histórias, notícias e outros gêneros e escrevendo cartas, histórias, receitas, notícias e outros, certamente vamos ter a grata sensação de quem, de fato, cumpriu uma nobre e importante missão (SÃO PAULO, 2008c, p. 4, grifo nosso).

As primeiras aproximações com os materiais da SEE indicam que a rede de ensino paulista tem incorporado o construtivismo como proposta de ensino oficial que vincula-se 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, o percurso dessas publicações nos últimos 25 anos deve servir à análise das políticas públicas para a educação paulista, bem como se prestar à discussão e denúncia das conseqüências 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. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Economia. Campinas, 2003.

BORGES, Z. P. **A política educacional do Estado de São Paulo durante os governos do PMDB (1983-1994):** a proposta partidária e sua execução. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 2001.

BURNIER, S. **Pedagogia das competências: conteúdos e métodos.** Boletim do SENAC – SP. vol. 27, nº 3, setembro/dezembro de 2001. Disponível em: www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273e.htm. Acesso em 28 de fevereiro de 2009.

CARVALHO, D. P. **Planejamento escolar**: visão possível. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 1999.

CASADO, M. I. M. **O sistema de ciclos e a jornada de trabalho do professor do Estado de São Paulo.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba. Faculdade de Ciências Humanas. Piracicaba, 2006.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Cortez; Niterói-RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília-DF: FLASCO do Brasil, 1995.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educ. Soc**., Campinas, v. 24, n. 83, ago. 2003 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000200015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 08 de março de 2009.

DUARTE, N. **O debate contemporâneo das teorias pedagógicas**. 2007. Artigo inédito.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, R. C. **O Professor Coordenador das Escolas Públicas Estaduais Paulistas:** Análise das Condições de Trabalho e a Construção do Projeto Político-Pedagógico. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2007.

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.** v. 35, n. 124, p. 83-112, jan./abr. 2005.

EM SÃO PAULO: saem os resultados do Saresp. **Revista Nova Escola**. 14 de Março de 2008. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/online/reportagem/repsemanal_273328.shtml. Acesso em 28 de fevereiro de 2009.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1986.

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 de novembro de 2008. s/d.

FIGUEIREDO, I. M. Z. **A Políticas educacionais do estado do Paraná nas décadas de 80 e 90**: da prioridade à "Centralidade da Educação Básica". (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 2001.

GOVERNO DE SP manda recolher 500 mil livros de geografia com 2 Paraguais. ***Site* Folha On Line.** Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u536044.shtml. Acesso em 27 de março de 2009.

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 de agosto de 2007.

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

NÓBREGA, M. L. S. **Escola-padrão**: Autonomia e Gestão Democrática. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 1999.

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

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

PISA 2008: SP reduz a média do país em leitura e escrita. ***Site* UOL**. Dia 04 de dezembro de 2007. Disponível em: http://educacao.uol.com.br/ultnot/2007/12/04/ult4528u213.jhtm. Acesso em 28 de fevereiro de 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-SP: Autores Associados, 2000.

SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria de Educação. **Subsídios para implementação do guia curricular de ciências – 1º grau**: 1ª a 4ª séries. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1982a.

SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria de Educação. **Subsídios para implementação do guia curricular de estudos sociais para o 1º grau**: 1ª e 2ª séries. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1982b.

SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria de Educação. **Subsídios para implementação do guia curricular de língua portuguesa para o 1º grau**: 1ª e 2ª séries. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1982c.

SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria de Educação. **Subsídios para implementação do guia curricular de língua portuguesa para o 1º grau**: 3ª série. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1977a.

SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria de Educação. **Subsídios para implementação do guia curricular de língua portuguesa para o 1º grau**: 4ª série. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1978.

SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria de Educação. **Subsídios para implementação do guia curricular de matemática**: álgebra para o 1º grau, 1ª a 4ª séries. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1977b.

SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria de Educação. **Subsídios para implementação do guia curricular de matemática**: geometria para o 1º grau, 1ª a 4ª séries. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1981.

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. 1983.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 28.170, de 21 de janeiro de 1988**. Estabelece a jornada única discente e docente no Ciclo Básico. 1988b.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 34.035, de 22 de outubro de 1991**. Dispõe sobre a instituição do projeto educacional "Escola Padrão". 1991b.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 40.473, de 21 de novembro de 1995**. Institui o programa de reorganização das escolas da rede pública estadual. 1995b.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 40.510, de 04 de novembro de 1995**. Dispõe sobre o programa de reorganização das escolas da rede pública. 1995a.

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

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

SÃO PAULO (Estado). **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 de fevereiro de 2009.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 13/84, de 17 de janeiro de 1984**. Fixa normas atinentes ao Ciclo Básico. 1984a.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 17/88, de 28 de janeiro de 1988**. Dispõe sobre a jornada única no Ciclo Básico. 1988c.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 269/95, de 05 de dezembro de 1995**. Dispõe sobre as diretrizes para a reorganização das escolas da rede estadual. 1995c.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 76, de 07 de novembro de 2008**. Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual. 2008a.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 83, de 25 de novembro de 2008**. Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais. 2008b.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 92, de 19 de dezembro de 2007**. Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e médio nas escolas estaduais. 2007a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Isto se aprende com ciclo básico**. São Paulo, SE/CENP, 1987.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Ciclo básico**. São Paulo, SE/CENP, 1988a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Ciclo básico em jornada única**: uma nova concepção de trabalho pedagógico. São Paulo, SE/CENP, 1990, v. 2.

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

SÃO PAULO (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, 1988d.

SÃO PAULO (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.

SÃO PAULO (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, 1991a.

SÃO PAULO (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, 1992a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de matemática.** 3. ed. São Paulo, SE/CENP, 1988e.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Pró-matemática.** São Paulo, SE/CENP, 1996.

SÃO PAULO (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, 1998a.

SÃO PAULO (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, 1998b.

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

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

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

SÃO PAULO (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, 1992c.

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

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **A escola de cara nova:** sala ambiente. São Paulo, SE/CENP, 1997b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Proposta curricular do Estado de São Paulo**. São Paulo, 2007b. Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGS-CURSO/sigsc/upload/br/site_25/File/PropostaCurricularGeral_Internet_md.pdf. Acesso em 28 de fevereiro de 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

SOUZA, A. N. **As políticas educacionais para o desenvolvimento e o trabalho docente.** (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 1999.

TOZZI, D. A. (coord). **Currículo, conhecimento e sociedade**. Série Ideias, 26. 3. ed. São Paulo: FDE, 1998.

TOZZI, D. A.; ONESTI, L. F. (coord). **Os desafios enfrentados no cotidiano escolar**. Série Ideias, 28. São Paulo: FDE, 1997.

UTSUMI, M. C. **Escola-Padrão:** avanço na melhoria do ensino? (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 1995.

VERÍSSIMO, M. V. B. *et al.* **Política educacional e o desafio do ensinar e aprender**: meandros do processo de inclusão/exclusão. In: NÚCLEOS DE ENSINO. Universidade Estadual Paulista. Pró-reitoria de graduação. p. 444-454. Editora Unesp, 2006. Disponível em: http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2004/artigos/eixo8/politicaeducacional.pdf. Acesso de 28 de fevereiro de 2009.

VILELA, L. R. **Uma análise de políticas educacionais no ensino paulistana década de 90.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 2002.

VIM PARA REFORÇAR o time da educação. ***Site*** **www.paulorenatosouza.com.br.** Disponível em: http://www.paulorenatosouza.com.br/reportagemimprimir.asp?id=440. Acesso em 08 de abril de 2009.