

## UMA NOVA PROPOSTA CURRICULAR PARA UM *NOVO* PROFESSOR?

Rodrigo Biagini COSTA<sup>1</sup>

Tânia Suely Antonelli Marcelino BRABO<sup>2</sup>

**RESUMO:** O artigo traz parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado que tem como objetivo estudar a Nova Proposta Curricular paulista desde seu processo de implantação, considerando que a relação Estado, educação e políticas educacionais é marcada por “processos e dinâmicas complexas que traduzem a historicidade das relações sociais mais amplas, suas prioridades e formas ideológicas”, conforme aponta Dourado (2011, p.7). O núcleo central do texto é a análise de tal política, por meio de pesquisa documental, com enfoque aos impasses criados por esta iniciativa da Secretaria Estadual de Educação e os seus possíveis reflexos na atuação e (re)profissionalização dos/as professores/as.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Currículo. Nova Proposta Curricular Paulista.

### **Nova proposta curricular: primeiros passos**

No início de 2008, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, iniciou a implementação da nova Proposta Curricular, que visava estabelecer mudanças nas escolas paulistas, na perspectiva de superar a defasagem de aprendizagem dos/as alunos/as da rede estadual de educação. Sendo assim, uma das primeiras ações do governo estadual, foi o envio de jornais<sup>3</sup> para as escolas paulistas, material este elaborado pela própria Secretaria e que abordavam conteúdos de Português e Matemática, que segundo a Secretaria de Educação deveriam ser trabalhados durante os primeiros 45 dias de aula. Logo após o trabalho desenvolvido com os jornais, por todo professor (a) independente de qual fosse a disciplina que ministrasse, deveriam trabalhar, a partir de então, de acordo com a nova Proposta Curricular elaborada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008b).

<sup>1</sup> Mestre em Educação. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências - Pós-Graduação em Educação. Marília – SP – Brasil. 17525-000 – biagini\_ufop@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Docente. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências - Departamento de Administração e Supervisão Escolar. Marília – SP – Brasil. 17525- tamb@marilia.unesp.br.

<sup>3</sup> Informação presente no site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

Tal Proposta teve como princípio estabelecer uma nova grade curricular comum para todas as escolas do Estado, visando à padronização do currículo, assim como o estabelecimento de uma nova postura não só da gestão da escola, mas também dos professores e professoras no desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula.

Uma das primeiras medidas observadas, importante de ser ressaltada, diz respeito ao exposto pela então Secretária da Educação do Estado de São Paulo (no período de 2007 – 2009), Maria Helena Guimarães de Castro, em entrevista publicada no dia 13 de fevereiro de 2008, pela Revista Veja, quando apontou alguns dos princípios norteadores da nova Proposta Curricular que vinha sendo implantada no Estado, desde o início de 2008, e que visava “[...] propor um currículo para os níveis de ensino Fundamental II e Médio”, com a finalidade de “promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo” (SÃO PAULO, 2008a, p.3) e que estabelecia um sistema em que “[...] as escolas passarão a ter metas acadêmicas no horizonte e receberão verbas caso consigam cumpri-las” (CASTRO, 2008, p.11), criando-se, desta forma, um sistema competitivo entre as escolas, desconsiderando as especificidades presentes em cada instituição bem como as diferentes necessidades do público atendido.

Nas palavras da Secretária, o novo sistema baseado no mérito mediria

[...] o desempenho dos alunos em provas<sup>4</sup> aplicadas pela própria secretaria [...]. Outro é o tempo que um aluno leva para concluir os ciclos escolares. Da combinação desses e mais fatores resultará o tal índice. Depois de um ano, ele voltará a ser calculado. Só as escolas que conseguirem melhorar nas estatísticas vão receber mais dinheiro. (CASTRO, 2008, p.12).

Ou seja, as escolas que atingissem as metas estabelecidas pelo Estado, garantiriam o acréscimo do bônus no salário dos(as) funcionários(as) da instituição escolar. Sendo assim, segundo Cunha (2008), o Índice de Desenvolvimento Educacional do Estado de São Paulo (IDESP) através do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) ficaria responsável por aferir a qualidade da educação no Estado, através de relatórios diagnósticos que apontariam as fragilidades e potencialidades do sistema, além de estabelecer a metas a serem atingidas no próximo ano.

---

<sup>4</sup> Na entrevista concedida pela Secretária de Educação do Estado de São Paulo à Revista Veja, a mesma ressalta que o desempenho dos alunos através do Saresp terá o maior peso para aferir a situação da escola, assim como o bônus dos professores. (CASTRO, 2008).

Nesta perspectiva, o Saesp, não só criaria tensões entre as pessoas inseridas na escola, como se tornaria, indiretamente, um guia do trabalho desenvolvido na sala de aula e da gestão escolar, demonstrando o que afirma Sacristán (2000, p.29)

[...] nos momentos em que se toma consciência da falta de qualidade no sistema educativo, a atenção se dirige para a renovação curricular como um dos instrumentos para sua melhoria. Isso leva a se fixar imediatamente em dois aspectos básicos: os conteúdos do currículo e a metodologia nas aulas,

Contudo, como ressalta o autor, “[...] a prática escolar é uma prática institucionalizada, cuja mudança necessita remover as condições que a mediatizam, atuando sobre todos os âmbitos práticos que a condicionam, que ultrapassam muito claramente as práticas do ensino-aprendizagem nas aulas”.

Sendo assim, o estabelecimento de um sistema avaliativo condicionado ao bônus salarial cria/aperfeiçoa as condições de inserção/imposição da nova Proposta, a partir do momento, que cria mecanismos financeiros para estimular a adoção deste material, criando assim certo controle sobre o que será trabalhado pelo (a) professor (a) na sala de aula, demonstrando assim, o que se lê em Sacristán (2000, p. 113)

[...] a concretização do currículo não é alheia a esse clima de avaliação, que explicitamente pode ser vista no tipo de aprendizagem que fica ressaltada pelos sistemas de controle formal dominantes. A avaliação atua como uma pressão modeladora da prática curricular, ligada a outros agentes, como a política curricular, o tipo de tarefas nas quais se expressa o currículo e o professorado escolhendo conteúdos ou planejando atividades.

O desenvolvimento de uma cultura avaliativa, não é, por si só, algo negativo, desde que se determine de forma bem clara quais as finalidades das avaliações e que estas finalidades estejam voltadas para as escolas e seus atores, para que os professores em conjunto com os seus pares, analisem e revejam posturas, conteúdos e metodologias e que não sejam utilizadas como manobra para ameaças e coerção<sup>5</sup>. No entanto, para autores como Mello (1997), a avaliação contribuiria com a mensuração da competência

---

<sup>5</sup> Para Gadotti (1993, p.95), a avaliação por si só não é negativa, desde que a mesma não seja “[...] um ato formal e executado por técnicos externos à escola apenas. Deve envolver a comunidade interna, a comunidade externa e o poder público”, com o intuito não de estabelecer a meritocracia, mas como uma forma de conhecer os pontos fracos presentes na escola ao abordar determinados conteúdos com seus alunos e alunas, mas também, para criar elos concretos com a comunidade e com as suas necessidades, a partir do momento, que a avaliação deveria levar em conta os diversos aspectos que permeiam a comunidade em que a escola encontra-se inserida, respeitando, assim, as suas peculiaridades.

dos/as professores/as e, assim, definiria o salário conforme as habilidades de cada um, como se pode ver no trecho abaixo, quando fica clara a defesa da meritocracia:

[...] a mais longo prazo, é também necessário começar a discutir o uso de avaliações de resultados, aferidos pela aprendizagem dos alunos, que permitam a diferenciação do desempenho de escolas e professores e, por consequência, um padrão de remuneração pelo mérito. (MELLO, 1997, p. 197).

O que se constata ao analisar a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, é o desenvolvimento de um currículo que enfatiza o desenvolvimento de competências e habilidades, princípios estes que passam a revestir a prática do professor em sala de aula, buscando uma prática escolar sistematizada que atinja os fins priorizados pela Secretaria, pois como destaca o material produzido pela SEE:

[...] supõe que se aceite o desafio de promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articuladamente às competências e habilidades do aluno. É com essas competências e habilidades que ele contará para fazer sua leitura crítica do mundo, para compreendê-lo e propor explicações, para defender suas idéias e compartilhar novas e melhores formas de ser, na complexidade em que hoje isso é requerido. É com elas que, em síntese, ele poderá enfrentar problemas e agir de modo coerente em favor das múltiplas possibilidades de solução ou gestão. Tais competências e habilidades podem ser consideradas em uma perspectiva geral, isto é, no que têm de comum com as disciplinas e tarefas escolares, ou então no que têm de específico. Competências, neste sentido, caracterizam modos de ser, raciocinar e interagir que podem ser apreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, tarefas ou atividades. Graças a elas podemos inferir se a escola como instituição está cumprindo bem o papel que se espera dela no mundo de hoje. (SÃO PAULO, 2008a, p.8-9).

### **Um novo professor ?**

A ênfase dada em tais habilidades, pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, demonstra uma leitura positivista da realidade, já que determina uma proposta curricular que aponta não só os conteúdos a serem trabalhados, mas também tenta direcionar como é que este conteúdo deve ser abordado, já que vem acompanhada do *Caderno do Professor* e o *Caderno do Aluno*<sup>6</sup>, determinando assim o caminho a ser

---

<sup>6</sup> O *Caderno do aluno* traz atividades de apoio que acompanham as seqüências didáticas presentes no *Caderno do professor*. Ressalta-se ainda, que a Secretaria de Educação ao criar o *Caderno do aluno*, estabeleceu a possibilidade dos pais cobrarem que seja ensinado o que esta no caderno, passando assim

trilhado na sala de aula, o que demonstra o estabelecimento de uma homogeneidade. Nesta perspectiva, o currículo assumiu certa estaticidade para garantir a padronização não só do conteúdo, mas também do processo de ensino-aprendizagem bem como da metodologia a ser utilizada.

Desta forma, após analisar o *Caderno do Professor* e o *Caderno do Aluno*, foi possível perceber o direcionamento das aulas, das atividades e das avaliações. Já que o material destinado aos professores e professoras traz diversas “dicas” do que deve ser feito em cada “Situação de aprendizagem”, orientações estas que acabam por determinar a forma de trabalho do/a professor/a na sala de aula.

Sendo assim, para melhor exemplificar como a situação de aprendizagem é abordada no *Caderno do Professor*, analisamos o material voltado para a disciplina de História (SÃO PAULO, 2009), mais especificamente o Caderno de número 4, volume 1, da 8ª série que aborda *A República no Brasil*. Neste, pode-se perceber a determinação dos caminhos a serem seguidos pelos docentes, conforme verifica-se no quadro abaixo aqui reproduzido do material do professor de História.

#### Quadro 1 – Caderno do Professor de História

**Tempo previsto:** 3 aulas

**Conteúdos e temas:** república, oligarquia, voto universal, voto aberto, voto de cabresto, coronelismo, política dos governadores, política do café-com-leite, clientelismo, tenentismo, messianismo, classe operária, greve, anarco-sindicalismo, sanitarismo e cangaço.

**Competências e habilidades:** desenvolver autonomia na busca, selecionar e organizar informações, posturas de colaboração, de solidariedade, de tolerância e de respeito a si próprios e aos outros por meio do trabalho em equipe.

**Estratégias:** aulas expositivas, análise de jornal, pesquisa, sistematização das informações e o exercício da síntese.

**Recursos:** enciclopédias, almanaques e livros didáticos e paradidáticos, mídias eletrônicas e revistas voltadas para os temas históricos são importantes fontes de informação. Cartolina, papel sulfite, canetas coloridas ou lápis de cor, tesoura, cola, papel *Kraft*.

**Avaliação:** a pesquisa, a seleção, a apresentação visual de informações e a habilidade de trabalhar em grupo. Apreensão de conceitos e conteúdos pertinentes à Primeira República.

**Fonte:** São Paulo (2009).

O quadro presente no *Caderno do Professor* pode ser visto por alguns, apenas como a organização de diversas possibilidades de ensinar tal conteúdo, no entanto, o direcionamento fica mais enfático ao analisar a página seguinte do mesmo documento

---

uma falsa impressão que se esta exercendo a cidadania, quando na verdade se cria uma relação de *consumidor*.

que traz de forma clara e objetiva, o que deve realmente ser feito em cada aula, conforme se vê no quadro abaixo:

### Quadro 2 - Caderno do Professor de História

1ª aula

Ainda na mesma aula, proceda à divisão dos grupos, segundo o critério que considerar mais conveniente naquele momento.

O número de grupos ou mesmo de alunos por grupo vai depender do número de alunos por classe; contudo, é conveniente que esse número não ultrapasse cinco. Se necessário, o professor pode suprimir, repetir ou aglutinar temas.

Escreva os temas abaixo na lousa e distribua-os entre os grupos:

Tema 1: Guerra de Canudos

Tema 2: Guerra de Contestado

Tema 3: Revolta da Chibata

Tema 4: Revolta da Vacina

Tema 5: Cangaço

Tema 6: Revolta dos 18 do Forte de Copacabana

Tema 7: Revolta Paulista de 1924

Tema 8: Coluna Prestes

Tema 9: Greve Geral de 1917

Escreva as seguintes questões na lousa para que cada grupo de trabalho realize sua pesquisa; elas são úteis para orientar o exercício da objetividade e da síntese.

1. Quando ocorreu o movimento?
2. Onde ocorreu o movimento?
3. Quais foram as causas que determinaram a ocorrência do movimento?
4. Quem exerceu a liderança do movimento?
5. Quais foram as principais características do movimento?
6. Como terminou o movimento?

Além disso, o grupo também deve procurar curiosidades e ilustrações sobre o tema.

O professor deve incentivar a pesquisa em diferentes fontes de informações, havendo algumas indicações no item referente aos recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema. Sugira algumas das fontes listadas, mas insista que é mais proveitoso que a partir de palavras-chaves – como o nome de cada um dos movimento ou de seus líderes – eles busquem em bibliotecas e na internet outras fontes de pesquisa.

Estabeleça a data para que cada grupo traga os resultados da pesquisa e o material para o trabalho em sala de aula. (SÃO PAULO, 2009, p. 89)

**Fonte:** São Paulo (2009).

Sendo assim, com base no conteúdo dos dois quadros, percebe-se a postura da nova Proposta Curricular, produzida pela Secretaria de Educação, ou seja, uma proposta que não enfoca apenas o que será ensinado, mas também em como este conteúdo será trabalhado. Doravante, para melhor ilustrar o processo de controle da prática docente, retornaremos à entrevista concedida pela então Secretária da Educação, o que permite elucidar a atual política educacional adotada, assim como, uma possível reconstrução da prática do/a professor/a em sala de aula. No decorrer da entrevista, foi possível perceber

um discurso que ressalta a necessidade da meritocracia<sup>7</sup> e que expressa controle, mas também a redefinição do papel dos/as professores/as, já que direciona sua fala contra a ideia dos direitos conquistados, conforme pode-se ver abaixo:

Em pleno século XXI, há pessoas que persistem em uma visão sindicalista ultrapassada e corporativista, segundo a qual todos os professores merecem ganhar o mesmo salário no fim do mês. Essa velha política da isonomia salarial passa ao largo dos diferentes resultados obtidos em sala de aula, e aí está o erro. Ao ignorar méritos e deméritos, ela deixa de jogar luz sobre os mais talentosos e esforçados [...]. (CASTRO, 2008, p.12, grifo nosso).

Compartilhando da mesma visão, em 2009<sup>8</sup>, Paulo Renato de Souza, que foi Secretário no período de 2009 – 2010, assumiu a Secretaria Estadual de Educação, assim como a sua predecessora, concedeu uma entrevista à mesma revista na qual se manifestou a respeito do novo plano de carreira para professores (as) e diretores (as) do Sistema de Ensino estadual. Segundo o Secretário,

[...] planos de carreiras são essenciais para tornar essas profissões novamente atraentes, de modo que os melhores alunos saídos das universidades optem por elas. Sem isso é difícil pensar em bom ensino. O plano de São Paulo não apenas eleva salários, o que é um chamariz por si só, mas faz isso reconhecendo, por meio de avaliações, o mérito dos melhores profissionais. Ou seja: esforço e talento serão premiados, um estímulo que a carreira não tinha. A meritocracia consta de qualquer cartilha de gestão moderna, mas é algo ainda bem novo nas escolas brasileiras. (SOUZA, 2009, p.13).

Em relação ao Plano de Carreira mencionado, ele refere-se à Lei Complementar nº 1097, que institui o sistema de promoção para o magistério paulista. Segundo tal Lei, a promoção se dará por aprovação em avaliação teórica, prática ou teórico e prática,

<sup>7</sup> A adoção do incentivo financeiro para os/as trabalhadores/as, com base no seu rendimento (ou produção) não é uma novidade, pois como observa Motta (1989, p. 8), os teóricos da Escola Clássica de Administração já apontavam alguns critérios no intuito de estabelecer padrões de produção, ou seja, sugeriam seleção, treinamento, controle pela supervisão e por fim um sistema de incentivos, que foi determinado em “[...] decorrência natural do pressuposto *homo economicus*. Dever-se-ia pagar mais àquela que produzisse mais” (MOTTA, 1989, p.8). No entanto, como aponta Motta (1989), não só o *homo economicus* seria criticado, como o incentivo financeiro. Em relação a *homo economicus* criticar-se-ia a simplificação de tal ideia, a partir do momento, que “a natureza do homem é muito mais complexa e à medida que consideramos apenas a variável econômica como determinante de seu comportamento, prevêmo-lo na teoria mas não na prática” (MOTTA, 1989, p.12), já em relação ao incentivo financeiro, a Escola de Relações Humanas apontaria outros caminhos no intuito de motivar o homem, tais como, prestígio, aprovação pelo grupo, poder, auto-realização, entre outros. Aspectos estes que demonstram apenas uma parte da crítica feita as ideias da Escola Clássica.

<sup>8</sup> O mesmo permaneceu no cargo até dezembro de 2010.



para os servidores efetivos que tiverem 80% de frequência. Serão classificados aqueles que obtiverem 80% de acerto na prova e destes, serão beneficiados até 20% do contingente total de integrantes de cada uma das faixas da categoria (SÃO PAULO, 2009). Ressaltamos que, mesmo com a meritocracia sendo a justificativa para a mudança no que diz respeito ao salário dos/as docentes, nem todos que atingissem o solicitado seriam beneficiados. Neste quesito não há explicação no documento, contudo, tais mudanças, em nosso modo de ver, está de acordo com os pressupostos neoliberais, de contenção de custos, de racionalização dos recursos valorizando o econômico em detrimento dos direitos e da valorização profissional. Segundo esta visão, há ainda, o acirramento de desigualdades e a divergência entre os pares, conforme pudemos constatar em pesquisa no cotidiano da escola.

Institui-se assim, um sistema que garante a adoção das orientações que estão presentes tanto no *Caderno do professor*, como no *Caderno do aluno*, já que o/a professor/a precisa não só preparar o/a aluno/a para atingir as metas estabelecidas pelo SARESP, mas também saber e adotar a forma em que o conteúdo é trabalhado na nova *Proposta Curricular* como seu princípio educacional e filosófico, se quiser atingir os 80% exigidos na avaliação<sup>9</sup> proposta pela lei complementar em pauta.

Fica claro, nestas medidas, o que Goodson (2008, p.69) aponta, que políticas como esta, servem para “[...] controlar escolas e professores como uma ‘ação simbólica’ para demonstrar quem era o padrão e para insistir em forma específica e minuciosamente definida de ensino”. Relembrando também Dourado (2011, p.7), os processos de implantação de políticas são complexos e “traduzem a historicidade das relações sociais mais amplas, suas prioridades e formas ideológicas”. Ressaltamos, também, com Azevedo (2011, p.89), que os programas expressam “uma determinada definição social a respeito da ‘democracia’ que vai encontrar articulação com o referencial normativo global: o projeto de sociedade que se está tentando implantar [...]”. Nesta perspectiva, a política descrita levanta diversos debates e questionamentos, tais como a preocupação em produzir estatísticas por parte do Estado (atendendo assim aos acordos e às determinações dos organismos mundiais), além do controle do que foi abordado na sala de aula, já que a avaliação vai determinar o aumento ou não do salário, posto que limita esta promoção a apenas 20% dos/as classificados/as na avaliação, desconsiderando que

---

<sup>9</sup> Na avaliação elaborada pela Secretária de Educação é avaliado não só o conhecimento específico de cada área, mas também os princípios educacionais e filosóficos da nova Proposta Curricular e a forma que se deve abordar determinados conteúdos.



há determinantes sociais, políticos e econômicos que passam ao largo das questões educacionais, ou seja, que interferem não só na atividade do docente, mas também na aprendizagem dos/as alunos/as.

No que tange ao currículo, o mesmo foi determinado pela Secretaria de Educação, indicando o conteúdo, passo-a-passo<sup>10</sup>, mostrando o quê e como ensinar, dando assim ao Professor Coordenador a atribuição de superar as tensões e garantir o consenso para que tal proposta seja realmente cumprida. Pois, como observa Silva e Russo (2011, p.98), “[...] o Professor Coordenador é elevado à condição de principal responsável por garantir que a reforma, concebida autoritariamente nos órgãos centrais do aparelho burocrático de Estado, se transforme em prática concreta na escola”. No bojo das mudanças mencionadas, também as atribuições do Professor Coordenador são modificadas, agora, muito mais voltadas ao controle do processo, conforme apontam os autores.

Pelo exposto, fica clara a preocupação da Secretaria de Educação em redefinir a atuação do (a) professor (a) dentro de sua sala de aula, dando a este/a profissional/a a posição de um técnico que executa o que foi estabelecido anteriormente ao invés de valorizar um professor reflexivo. Tais procedimentos aliados a outras medidas adotadas pela Secretaria como a Proposta Curricular, o sistema de bonificação pelo mérito, Saresp e IDESP, colocam-nos diante de uma questão essencial: a sensação de que as medidas adotadas pela Secretaria, a longo prazo, levem à descaracterização da prática docente, na medida em que faz deste profissional um mero executor; afinal de contas, seguir o caminho proposto pelo *Caderno do professor* seria, em princípio, um meio de atingir as metas estabelecidas pela Secretaria.

Isto é confirmado pela fala do Secretario de Educação, Paulo Renato de Souza, ao defender esta proposta, quando manifesta-se a respeito da questão da autonomia, dizendo que “uma idéia bastante difundida no Brasil é que o professor deve ter liberdade total para construir o conhecimento junto com seus alunos. É improdutivo e irracional”. (SOUZA, 2009, p.11).

Ao analisarmos os discursos dos ex-secretários, percebemos que as idéias presentes em suas falas contribuem não só para tornar o/a professor/a num/a mero/a técnico/a de determinado conhecimento, como também para uma política de

---

<sup>10</sup> No Caderno do Professor pertencente à nova Proposta Pedagógica (NPP) do Estado de São Paulo, há de forma bem detalhada o que o professor (a) deve enfatizar (o caminho a ser seguido) ao trabalhar cada conteúdo com os (as) alunos (as) em sala de aula, conforme já apontado nos quadros iniciais.

policciamento entre os próprios profissionais que atuam na escola, para que todos/as garantam uma boa colocação para a escola, no *ranking* da avaliação e que reverterá em bônus para a escola. Segundo Lippi (2009, p.147), com

[...] a camuflagem de subsídio ao professor, a proposta curricular e seus materiais de implementação pretende ‘formar’ os professores para atuar numa perspectiva pragmática e tecnicista, ao mesmo tempo em que ‘sugere’ o ingresso de um corpo de conteúdos específicos. A pasta menospreza a capacidade intelectual dos professores, pois os pressupõe incapazes de produzir suas próprias práticas.

As atitudes da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, durante as duas gestões, demonstram a verticalidade nas relações de poder para com as escolas, mas também a redefinição do que é ser professor/a, na medida em que também verticalizam as competências, habilidades e conteúdos a serem trabalhados. A verticalização dos processos inerentes à educação contribui para o estabelecimento de relações de dominação que caminham na contramão não só da participação, como também dos interesses populares. Tais medidas, similares às estabelecidas no período autoritário, militar, que consolidara uma proposta tecnicista de educação, tão criticadas no período de redemocratização após a abertura política do país, vemos agora implementadas desconsiderando os princípios de gestão democrática que está presente e assegurada na legislação e nas políticas educacionais. Contrariamente às mudanças aqui discutidas, na perspectiva democrática que estava em curso no Estado de São Paulo desde os anos de 1980, a escola, na macro e micro política

[...] precisa ser concebida, não como organização burocrática, mas instância de articulação de projetos pedagógicos, partilhados pela direção, professores, alunos e comunidade. Para isso devem ser estabelecidos fluxos decisórios, não descendentes, nem rigidamente formalizados, mas construídos como num jogo, em que os participantes ao redor da mesa tem vez e cartas a jogar, segundo a natureza de sua posição, partilhando responsabilidades e resultados. (BORDIGNON, 1993, p.85).

Sendo assim, ao redefinirmos as regras que permeiam tanto a prática docente, como o processo de gestão da escola, não estamos reprojando uma máquina que muda as suas funções conforme modificação de uma determinada peça, por exemplo. Estamos lidando com um processo complexo de apropriação e objetivação. Logo, o processo de materialização de um novo âmbito organizacional e curricular, não pode ser garantido

pela simples normatização da Secretaria de Educação. No entanto, apesar dos diversos fatores subjetivos que afetam internamente a escola e a prática docente, não podemos ignorar que “[...] a padronização do material didático praticamente naturalizou a aceitação e a implementação da proposta, tendo sido apropriada pela escola como uma necessidade de unificação do currículo na rede pública de ensino” (SILVA; RUSSO, 2011, p.104).

Além do mais, os fatores sociais externos, que contribuem para a desqualificação da carreira docente em conjunto com os princípios da reforma curricular, contribuem para a negação da forma com que o trabalho pedagógico e a gestão eram desenvolvidos anteriormente, redefinindo a prática docente, uma vez que o/a profissional que detém as práticas consideradas “ultrapassadas”, como afirmado pela então Secretária da Educação e referendada por seu sucessor, passa a ser visto como um/a docente desatualizado/a em comparação com os seus pares, que seguem a normas estatais.

Como expusemos neste texto, desde o desencadear do processo de transformação no Sistema Estadual de Educação, no período em questão, a forma com que os dois ex-Secretários se manifestaram e justificaram as mudanças em entrevistas concedida à revista mencionada, aliada aos meios utilizados para garantir a efetivação da reforma do sistema educacional paulista, contribuem para desqualificar os/as docentes que se encontram na rede estadual, uma vez que são vistos, pela Secretaria, como uma categoria profissional que não possui mais *aquela* competência que tinha no passado. Diante disso, cabe ao Estado reverter esta situação, buscando novos meios para resgatar a *suposta/esperada* qualificação profissional. Entretanto, na verdade, as consequências de tais mudanças, pelo que constatamos, tem levando à desumanização, desunião da classe e des-personificação do/a docente e de sua prática.

## Conclusão

Ao longo deste ensaio foi possível perceber que a forma como a nova *Proposta Curricular* foi imposta para as escolas estaduais do Estado de São Paulo, mostra um afastamento da cultura escolar, demonstrando, na prática, a adoção de um modelo burocrático voltado para o controle, conforme demonstrado ao longo do texto, e que pôde ser constatado na análise do material produzido para a escola em forma de apostilas, os mencionados *Caderno do aluno*, *Caderno do Professor*, *Caderno do Gestor*, etc, no início de 2009. Acrescentamos, além do mais, outras mudanças já

apontadas, como: a adoção e determinação do bônus salarial atrelado ao rendimento da escola; o Plano de Carreira baseado em avaliação; a obrigação dos (as) professores (as) focalizarem a sua prática nos conteúdos indicado no material curricular; a redefinição no papel do Professor Coordenador Pedagógico, dentre outras medidas elaboradas para garantir não apenas a obtenção das metas estabelecidas, mas também a adoção do material produzido, criando assim, em todo o Estado de São Paulo um único modelo organizacional, metodológico e curricular. Tais mudanças geram incertezas sobre o tipo de profissional que será *moldado* ao longo do tempo. Cabe aqui uma consideração, apesar de todo o controle que expusemos, não podemos desconsiderar que há a possibilidade de resistência na escola, por parte dos atores sociais, conforme expõe Lima (1998). Provavelmente estamos caminhando novamente para a tecnização da atividade docente, no entanto, estaria neste modelo a solução para os problemas apresentados pelo sistema educacional público paulista? Possivelmente, esta não seja a resposta para solucionar os problemas que afligem a educação no Estado, pois como observa Lippi (2009, p.155), “[...] existe um discurso hegemônico que tenta impor um currículo e uma formação de professores na perspectiva da Pedagogia das competências, apresentada como se fosse a solução para lidar com todos os problemas de ordem educacional”, deixando de lado os determinantes políticos, sociais e econômicos, que mesmo quando são externos à escola, afetam e influenciam a compreensão da realidade e o desenvolvimento da mesma.

### ***A NEW CURRICULUM PROPOSAL FOR A NEW TEACHER ?***

---

***ABSTRACT:*** *In this article, we address some of the results of a PhD research that aims at studying the New Curriculum Proposal of São Paulo since its implementation process, considering the relationship between the state, education and education policy. The core of the text is the analysis of such a policy, through documentary research, focusing the impasses created by the initiative of the State Department of Education and its possible impact on performance and (re) professionalization of the teacher.*

***KEYWORDS:*** *Curriculum Proposal of São Paulo. Teaching of History. Professionalization of teachers.*

---

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, J. M. L. Regulação da gestão da educação básica no Brasil a partir de programas federais. In: GOMES, A. M. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. p.87-118.
- BORDIGNON, G. Democratização e descentralização da educação: políticas e práticas. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v.9, n.1, p.71-86, jan./jun. 1993.
- CASTRO, M. H. G. Premiar o mérito. **Veja**, São Paulo, v.41, n.6, p.11-13, fev. 2008. Edição 2047.
- CUNHA, A. S. Os impactos da nova proposta curricular do Estado de São Paulo. **Caderno de Pós-Graduação – Educação**, São Paulo, v.7, p.121-126, 2008.
- DOURADO, L. F. Prefácio. In: GOMES, A. M. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. p.7-9.
- GADOTTI, M. Organização do trabalho na escola e autonomia. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v.9, n.1, p.87-107. jan./jun. 1993.
- GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 1995.
- \_\_\_\_\_. **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas**. Tradução Vera Jocelyne. Petrópolis: Vozes, 2008.
- LIMA, L. **A escola como organização e a participação na organização escolar**. Braga: Universidade do Minho, 1998.
- LIPPI, B. G. **Formação continua de professores de educação física no Estado de São Paulo: quais as políticas em jogo?**. 2009. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- MELLO, G. N. **Cidadania e Competitividade**. São Paulo: Cortez, 1997.
- MOTTA, F. C. P. **Teoria geral da administração**. São Paulo: Pioneira, 1989.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SÃO PAULO. Lei complementar 1097/09, de 27 de outubro de 2009. Institui o sistema de promoção para os integrantes do quadro do magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências. **JusBrasil**, 2009. Disponível em: <<http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/819898/lei-complementar-1097-09>>. Acesso em: 20 fev. 2015.
- \_\_\_\_\_. **Proposta Curricular para Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio: documento de apresentação**. São Paulo: SEE, 2008a. Disponível em:

<[http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/PropostaCurricularGeral\\_Internet\\_md.pdf](http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/PropostaCurricularGeral_Internet_md.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: História**. São Paulo: SEE, 2008b. Disponível em:

<[http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/Prop\\_HIST\\_COMP\\_red\\_md\\_20\\_03.pdf](http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/Prop_HIST_COMP_red_md_20_03.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2015.

SILVA, V. A.; RUSSO, M. H. Reforma Educacional e prática docente: o discurso sobre a apropriação dos seus fundamentos na escola. **EccoS**, São Paulo, n.26, p.91-105, jul./dez. 2011.

SOUZA, P. R. Contra o corporativismo. **Veja**, São Paulo, n.2136, p.13, 28 out. 2009.