

**Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar**

Ana Carolina Galvão Marsiglia

**UM QUARTO DE SÉCULO DE CONSTRUTIVISMO COMO
DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO
PAULISTA:**

**Análise de programas e documentos da Secretaria de Estado
da Educação no período de 1983 a 2008**

Araraquara

2011

Ana Carolina Galvão Marsiglia

**UM QUARTO DE SÉCULO DE CONSTRUTIVISMO COMO
DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO**

PAULISTA:

**Análise de programas e documentos da Secretaria de Estado
da Educação no período de 1983 a 2008**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), na linha de pesquisa "Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade", como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação Escolar. Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte. Apoio: FAPESP.

Araraquara

2011

Marsiglia, Ana Carolina Galvão.

Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008 / Ana Carolina Galvão Marsiglia – 2011.

227f; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.

Orientador: Newton Duarte.

1. Construtivismo. 2. Pedagogia histórico-crítica. 3. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. I. Título.

**Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial
na rede estadual de ensino paulista: análise de programas e documentos da
Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008**

Ana Carolina Galvão Marsiglia

Banca Examinadora



Prof. Dr. Newton Duarte
Orientador



Prof. Dr. Dermeval Saviani
Presidente da Banca



Profa. Dra. Ana Maria Lombardi Daibem
Membro titular



Profa. Dra. Juliana Compregheer Pasqualini
Membro titular



Profa. Dra. Ligia Márcia Martins
Membro titular



Profa. Dra. Nadia Mara Eidt
Membro titular

Dedico esse trabalho à equipe da Escola Estadual "Ana Rosa Zucker D'Annunziata" como forma de representar os milhares de docentes da rede estadual de ensino paulista, trabalhadores incansáveis na luta de todos nós por uma escola pública de qualidade.

AGRADECIMENTOS

A conclusão de um trabalho como esse só foi possível graças à contribuição de muitas pessoas que estiveram ao meu lado, participando de diferentes formas. Assim, meu agradecimento...

... Ao Professor *Newton Duarte*, pela produção intelectual marxista no campo da educação, por considerar a relevância desse trabalho e acreditar que eu poderia realizá-lo.

... Aos Professores: *Antonio Carlos Domene*, *Edson do Carmos Inforsato*, *João Henrique Rossler* e *José Vaidergorn*. Cada qual deu sua contribuição para minha formação acadêmica, profissional e/ou condições objetivas para que esse trabalho pudesse se concluir.

... Aos Professores *Dermeval Saviani* e *Lígia Márcia Martins*, participantes ativos dessa tese: mais do que meu agradecimento, meu profundo respeito e admiração. Vocês são a expressão da coerência entre o discurso marxista e as pessoas de carne e osso.

... Às Professoras: *Ana Maria Lombardi Daibem* (influência em minha trajetória desde a graduação), *Juliana Campregher Pasqualini* e *Nadia Mara Eidt*, membros da banca examinadora de defesa, pelas contribuições teóricas, mas especialmente, por fazerem parte de minha vida.

... Aos meus familiares, que sempre acreditaram que eu teria êxito. Em especial, minha mãe, *Ana Maria* que não está presente para ver sua filha ganhar essa batalha, minhas tias *Leonette Cassanha Galvão* e *Rosiris Helena Galvão de Toledo Piza*, professoras de uma vida inteira e *Bernardo*, que chega para nos dar esperança de que todos tenham uma vida melhor.

... Aos meus amigos: *Adriana J. F. Chaves* (in memoriam), eternamente presente em nossas vidas, *Adriana Margareth Rodrigues Cruz* (e toda sua imensa e afetuosa família), *Celi Taffarel* (a mulher mais corajosa que já conheci!), *Claudia de Freitas Melazi Resende*, *Claudia Pinna*, *Cláudio de Lira Santos Júnior* (e todo o grupo baiano com quem tanto aprendo), *Cristiane Moraes Escudeiro*, *Lidiane Teixeira Brasil Mazzeu*, *Lilian Amadei*, *Lúcia Helena Rodrigues Madureira* (e todos os professores e funcionários de sua equipe), *Nara Devi Dasi Almeida*, *Nathalia Botura de Paula*

Ferreira (e sua mãe, *Nanci* e irmã *Gabriela*, minha família araraquarense), *Robson Loureiro* (por acreditar em um novo tempo se abrindo mesmo antes que eu pudesse enxergá-lo), *Sandra Soares Della Fonte* (o desejo de aprender com seu brilhantismo me levou a escolher Vitória como morada) e *Suze Scalcon*. Sem vocês, eu não teria conseguido.

... Aos meus professores do Curso de Pedagogia, *Djalma Pacheco de Carvalho*, *José Misael Ferreira do Vale*, *Maria da Glória Minguili* e colegas na graduação e pós-graduação: *Carlos Eduardo Carneiro*, *Jean Douglas Zeferino*, *Juliane Zacharias Bueno* e *Saulo Rodrigues de Carvalho*. Conhecê-los foi decisivo em minha trajetória.

... Aos colegas de Araraquara, pela convivência especial: *Fatima Aparecida de Souza Francioli*, *Gestine C. Trindade*, *Julia Malanhen*, *Maria Claudia da Silva Saccomani* e *Mariana de Cássia Assumpção*.

... Aos funcionários da seção de pós-graduação, especialmente, *Lidiane Mattos*, pelo auxílio em tudo que foi preciso, sempre com delicadeza e comprometimento. Também agradeço à secretária do Departamento de Psicologia da Educação, *Maria Zuleica de Barros Arruda Castro*, pelo incentivo constante.

... À *Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo* (FAPESP), pelo apoio financeiro concedido na forma de bolsa, no período de agosto de 2009 a janeiro de 2011.

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 mais de 200 mil professores, quatro milhões de alunos e cinco mil escolas. Diante desses números, verifica-se a importância de se desvelar a política educacional na rede estadual de ensino de São Paulo. Nossa **tese** central é que o construtivismo, implantado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo em 1983, é elemento estratégico de sua política educacional e tem implicações decisivas para a baixa qualidade da educação destinada aos estudantes da rede de ensino paulista. O **objeto** da pesquisa é, portanto, a concepção pedagógica construtivista e sua tradução nos documentos oficiais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. O **objetivo** deste trabalho é examinar, à luz da pedagogia histórico-crítica, a relação entre o construtivismo como referencial pedagógico e a política educacional do Estado de São Paulo dos governos de André Franco Montoro, Orestes Quéricia, Luiz Antônio Fleury Filho, Mário Covas Júnior, Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho e José Serra, situando o contexto de produção e implantação dos programas e documentos da SEE, em especial aqueles publicados pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), relativos ao Ciclo I do ensino fundamental no período de 1983 a 2008. O método de coleta e análise dos dados desse trabalho é o método materialista histórico-dialético, que se fundamenta nos pilares da contradição, totalidade e historicidade. Nossas conclusões remetem à constatação de que o construtivismo, como filiado ao neoliberalismo e ao pós-modernismo, tem sido adotado hegemonicamente por se adequar aos interesses da classe dominante em ofuscar uma verdadeira formação emancipadora colocando em destaque pressupostos que desqualificam as possibilidades da educação escolar contribuir para a superação da sociedade capitalista.

Palavras-chave: Construtivismo. Pedagogia histórico-crítica. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

ABSTRACT

The state of São Paulo is the main trading, corporate and financial center of Brazil. The Ministry of Education of São Paulo (SEE) manages more than 200 000 teachers, four million students and five thousand schools. Given these numbers, it appears to reveal the importance of political education in state schools of São Paulo. Our central thesis is that constructivism, implemented by the Ministry of Education of São Paulo in 1983, is a strategical element of its educational policy and has decisive implications for the low quality of education for students of São Paulo. The object of this research is therefore the constructivist pedagogical concept and its conversion in the official documents of the Ministry of Education of São Paulo. The aim of this work is to examine, in the light of historical-critical pedagogy, the relation between constructivism as a pedagogical framework and the educational policy of the state governments of Sao Paulo namely André Franco Montoro, Orestes Quercia, Luiz Antonio Fleury Filho, Mário Covas Júnior Geraldo Jose Rodrigues Alckmin Filho and Jose Serra, setting in the context of production and implementation of programs and documents from the SEE, especially those published by the Department of Studies and Pedagogical Standards (CENP) and Foundation for the Development of Education (FDE) for the first cycle of basic education in the period 1983 to 2008. The method of data collection and analysis of this work is the historical dialectical materialism method, which relies on the concepts of contradiction, totality and historicity. Our conclusions refer to the fact that constructivism as affiliated to neoliberalism and postmodernism has been adopted for the adjustment to the hegemonic interests of the dominant class obscuring true emancipator education by highlighting assumptions which undermine the possibilities of schooling as an actual contributor to overcome the capitalist society.

Keywords: Constructivism. Historical and critical pedagogy. Ministry of Education of São Paulo.

LISTA DE ABREVIATURAS

Aliança Renovadora Nacional (ARENA).
Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATPs).
Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).
Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais (CERHUPE).
Centro de Referência em Educação Mário Covas (CRE).
Centros de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos (CARHs).
Ciclo Básico (CB).
Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL).
Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC).
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).
Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP).
Democratas (DEM).
Divisão de Supervisão e Apoio às Escolas Técnicas Estaduais (DISAETE).
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).
Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE).
Fundo Monetário Internacional (FMI).
Grupo de Estudos sobre o Ensino da Matemática de Porto Alegre (GEEMPA).
Grupos de Estudos Cognitivos (GRECs).
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).
Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP).
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).
Laboratório de Psicologia Genética (LPG).
Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).
Ministério da Educação (MEC).
Movimento Democrático Brasileiro (MDB).
Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).
Partido da Frente Liberal (PFL).
Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).
Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).
Pontifícia Universidade Católica (PUC).

Programa de Educação Pré-escolar (PROEPRE).
Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA).
Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC).
Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).
Projeto Intensivo no Ciclo (PIC).
Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE).
Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP).
Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).
Universidade de São Paulo (USP).
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Sumário

Introdução

A trajetória da pesquisadora	14
Os números da educação em São Paulo.....	16
O percurso da pesquisa	19

Capítulo 1

A pedagogia histórico-crítica como possibilidade contra-hegemônica ao construtivismo

1.1 A defesa da escola e do ensino	24
1.2 A proposição metodológica da pedagogia histórico-crítica	28
1.3 A transmissão do conhecimento como elemento nuclear do desenvolvimento humano	35
1.3.1 A escrita como conquista histórico-cultural de humanização	42

Capítulo 2

O construtivismo: origem e concepção pedagógica

2.1 As raízes pedagógicas do construtivismo no pensamento escolanovista.....	53
2.2 As pedagogias do “aprender a aprender”	57
2.3 A concepção construtivista de conhecimento	60
2.4 O aluno e o professor no construtivismo	68
2.5 A alfabetização construtivista	76

Capítulo 3

Análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – Parte I

3.1 A educação no Estado de São Paulo: antecedentes da adoção do construtivismo na rede estadual de ensino paulista	90
3.2 Os governos do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB): 1983-1994	101
3.3 As pedagogias contra-hegemônicas a partir da década de 1980.....	104

3.4 O governo Montoro.....	110
3.4.1 O ano de 1983	111
3.4.2 A implantação do Ciclo Básico	125
3.5 O governo Quéricia.....	128
3.6 O governo Fleury	140

Capítulo 4

Análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – Parte II

4.1 A continuidade das políticas neoliberais nos governos do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB): 1995-2010.....	154
4.2 Os governos de Covas.....	156
4.3 Os governos de Alckmin.....	166
4.4 O governo Serra	181
Considerações finais	194
Referências	201

INTRODUÇÃO

A TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA

Minha trajetória acadêmica teve início em 2002, quando ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* de Bauru. Desenvolvi, entre 2003 e 2005, com bolsa de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a pesquisa que resultou em meu trabalho de conclusão de curso, intitulado "*Como transpor a pedagogia histórico-crítica para a prática pedagógica do professor na educação infantil?*" (MARSIGLIA, 2005). Nesse trabalho, realizei uma intervenção com alunos de uma creche pública, com idade entre cinco e sete anos de idade, objetivando verificar as possibilidades de se aplicar a pedagogia histórico-crítica no segmento da educação infantil.

No final de 2005 prestei concurso público e em 2006 assumi o cargo de professora efetiva da rede estadual de ensino paulista, função que exerci até o início de 2009, quando fui contemplada com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) para dedicar-me integralmente ao doutorado.

Ao ingressar na rede estadual, assumi uma classe de 1ª série¹ e me deparei com os postulados construtivistas, que só conhecia por meio dos estudos teóricos realizados durante a graduação. Como professora iniciante, que buscava sua afirmação profissional e aceitação do grupo da unidade escolar na qual trabalhava, no ano de 2006 tentei encetar minha prática pedagógica fundamentada no construtivismo, pois essa era (e ainda é) a concepção pedagógica oficial da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE). O resultado foi desastroso! Mais de 60% de meus alunos terminaram o ano sem estarem alfabetizados.

Diante desse resultado, decidi retomar a pedagogia histórico-crítica como referência para minha prática pedagógica, visando melhorar o ensino oferecido aos meus alunos, lhes garantindo formação que verdadeiramente pudesse ser considerada significativa do ponto de vista das apropriações do patrimônio humano-genérico.

Da dualidade construtivismo *versus* pedagogia histórico-crítica, surgiu a necessidade de aprofundar os estudos sobre ambos, tanto que ao ingressar no

¹ O ensino fundamental de nove anos só foi implantado na rede estadual paulista em 2009.

programa de pós-graduação (2008), eu tinha dois projetos de pesquisa de meu interesse. Um, para sistematizar a experiência de sala de aula na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e outro, para analisar o construtivismo na SEE, que foi o eleito para ser realizado.

Mas por que alguém preocupado com a teoria histórico-crítica estudaria o construtivismo? A pergunta também poderia inverter-se: por que alguém que estuda o construtivismo, inclinar-se-ia sobre a pedagogia histórico-crítica?

Duarte afirma que boa parte das atividades realizadas em programas de pós-graduação não tem se voltado à finalidade de contribuir “[...] para o processo de universalização da propriedade do conhecimento científico, artístico e filosófico por meio da universalização da escola pública, gratuita e laica” (DUARTE, 2006b, p. 97). Segundo ele, as pesquisas deveriam manter compromisso político e ético com a formação de intelectuais críticos e indica três tipos de pesquisa que julga contribuir para esse propósito:

[...] aquelas voltadas para a construção de um discurso pedagógico afirmativo sobre a transmissão de conhecimentos na escola; aquelas voltadas para a elaboração de análises críticas das pedagogias subsumidas ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno e aquelas voltadas para o desenvolvimento de análises críticas da realidade educacional na sociedade contemporânea. (DUARTE, 2006b, p. 98).

Nesse sentido, essa tese pretende posicionar-se afirmativamente em relação à pedagogia histórico-crítica e examinar criticamente os documentos da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, colaborando assim com outros estudos desenvolvidos na perspectiva marxista, dentre os quais podemos mencionar: Arce (2002), Duarte (1998, 2000, 2003, 2004, 2006c, 2008, 2010a), Carvalho (2010), Eidt (2009), Facci (2004b), Mazzeu (2007), Rossler (2006) e Sala (2009). Isso revela que nossa preocupação em analisar expressões de pedagogias ligadas ao neoliberalismo e pós-modernismo não é um caso isolado, mas parte de um esforço coletivo que vem sendo realizado com o propósito de construir uma pedagogia marxista, que possa enfrentar os desafios postos pela prática educativa alienada com a qual nos deparamos na atualidade. Sustentando a importância do movimento ao qual acabamos de nos referir, apresentaremos os dados das avaliações educacionais de

São Paulo, que nos advertem sobre a baixa qualidade da educação que vem sendo destinada à classe trabalhadora.

OS NÚMEROS DA EDUCAÇÃO EM SÃO PAULO

O Ministério da Educação (MEC) elaborou em 2007 uma análise comparada dos resultados de proficiência dos estudantes entre 1995 e 2005, avaliados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Os índices da 4ª série² do ensino fundamental³, indicaram que a proficiência em língua portuguesa caiu de 188 pontos (1995) para 172 pontos (2005). Se observarmos os resultados da 8ª série, poderemos verificar uma queda de 256 pontos (1995) para 232 pontos (2005) e na 3ª série do ensino médio, a pontuação reduz de 290 para 258 pontos (BRASIL, 2007). Podemos concluir que, ao longo da década analisada por este sistema, os resultados não só pioraram, como também ao longo da escolarização as insuficiências foram se agravando, gerando pontuações cada vez mais diferentes (na 4ª série a redução foi de 16 pontos em dez anos, enquanto no 3º ano do ensino médio foram 32 pontos).

Na avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA⁴, na sigla em inglês) de 2006, entre 57 países avaliados, o Brasil ficou em 52º lugar, sendo que conforme noticiou o *site "Todos pela Educação"*, em 5 de dezembro de 2007, o Estado de São Paulo teve médias piores que as nacionais em leitura e ciências e média igual à nacional em matemática. "Reunindo, sozinho, cerca de 20% dos alunos do País, a média paulista, na verdade, chega a puxar para baixo a média nacional, segundo o MEC." (PARAGUASSÚ, 2007, s/p).

No PISA de 2009, com resultados divulgados em 2010, o Brasil ficou com a 53ª posição entre 65 economias do mundo, sendo que dos vinte mil estudantes brasileiros avaliados, mais da metade teve a nota mais baixa de desempenho, o nível

² Nesse trabalho utilizaremos a nomenclatura "série" para todas as referências documentais anteriores à mudança para o ensino fundamental de nove anos.

³ Primeiro momento de avaliação neste sistema.

⁴ O PISA (*Programme for International Student Assessment*) é um programa internacional de avaliação, desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, a coordenação do programa é feita pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira" (INEP). A finalidade do PISA é verificar a eficácia dos sistemas educacionais, avaliando desempenho de alunos na faixa dos quinze anos de idade, em leitura, matemática e ciências.

1. Entre os Estados brasileiros, São Paulo ficou atrás do Distrito Federal, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Paraná e Espírito Santo. Como noticiou o site "*Todos pela Educação*",

Os resultados da avaliação por Estados feita pelo Ministério da Educação com base nos dados do Pisa 2009 mostram que São Paulo subiu do 11º para o 7º lugar entre as 27 unidades da federação. Se não é tão ruim quanto há três anos, quando perdia para Estados como Paraíba e Sergipe, o resultado está longe de refletir o poderio econômico paulista. (PARAGUASSÚ e MANDELLI, 2010, s/p).

No Estado de São Paulo, em 2005 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB⁵), foi de 4,7, subindo para 5,0 em 2007 e para 5,5 em 2009. Se à primeira vista isso poderia parecer um ganho e melhora da aprendizagem dos alunos, uma análise mais aprofundada nos mostra que não é bem assim. Nossos índices têm prospecção de aumento bastante lento (17 anos para se atingir o patamar 6,0), o sistema de ciclos diminui as taxas de reprovação, interferindo nos resultados desse indicador e a maioria das unidades escolares tem preparado seus alunos para as provas, o que significa que as avaliações não mensuram corretamente o processo de ensino e aprendizagem das escolas. Segundo Apolinário (2010, s/p) se os resultados fossem baseados na realidade das escolas, veríamos números bem piores. Para o autor,

[...] o Ideb, como muitos outros dados quantitativos apresentados pelo governo federal para a educação, é apenas uma maquiagem, pois os alunos continuam saindo do 5º ano sem saber ler e escrever direito e sem executar, na prática, as noções básicas das quatro operações matemáticas.

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP), que começou a ser aplicado em 1996, em 2007 indicava que 80% dos alunos do ensino fundamental tiveram resultados abaixo do esperado (EM SÃO PAULO..., 2008). Em

⁵ Os números do IDEB são baseados nos dados sobre fluxo escolar (obtidos no Censo Escolar) e médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e na Prova Brasil. A meta é que o Brasil evolua para a média nacional de 6,0 pontos até 2021, sendo que para o ano de 2009 a meta nacional foi de 4,2 e nosso país atingiu 4,6.

2008 o desempenho teve queda em português, sendo justificado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo com base na mudança na prova, que passou a exigir conceitos de gramática, ortografia e compreensão literária. Em matemática, os resultados foram superiores a 2007, ainda que bastante modestos⁶.

No ano de 2009, observou-se uma “melhora” generalizada no desempenho dos alunos da rede estadual paulista. Entretanto, é preciso compreender o que ocasionou essa evolução. Até o ano de 2008, o SARESP tinha quatro níveis de classificação: 1) abaixo do básico; 2) básico; 3) adequado; 4) avançado. No ano de 2009 os níveis classificatórios “básico” e “adequado” foram agrupados em um único nível, denominado “suficiente”. Como explica Carvalho (2010, p. 99), “[...] a mudança inflacionou os índices de desempenho”, sendo que, por exemplo, “[...] a proporção de alunos da 4ª série em nível satisfatório de língua portuguesa, subiu de 32% em 2008, para 79% em 2009”.

O Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) considera em seu cálculo as notas do SARESP e dados da progressão dos alunos (promoção e repetência), bem como a evasão escolar. Segundo Carvalho (2010, p. 90), a função do IDESP

[...] é basicamente avaliar e classificar as escolas da rede visando o aprimoramento da qualidade de ensino, que se traduz em redução drástica da reprovação. As escolas que menos reprovam e conseguem as melhores notas no SARESP obtêm os maiores índices.

Conforme noticiado pelo *site* “Estadão”, 59,5% das escolas de 1ª a 4ª série e 55,2% das de 5ª a 8ª série tiveram avaliação abaixo do mínimo estipulado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo para 2008 (FREITAS, 2009). Entretanto, com as mudanças de cálculo estabelecidas para o SARESP, conforme comentado anteriormente, em 2009 as escolas estaduais superaram suas metas e “[...]”

⁶ Conforme noticiou o *site* UOL, na “[...]4ª série do ensino fundamental a média da disciplina passou de 182,5 para 190,5, de 2007 a 2008. Na 6ª série, passou de 194,1 para 209,1. Na 8ª série, de 231,5 para 245,7 e no ensino médio a evolução foi de 263,7 para 273,8.” (OKADA, 2009).

nada menos do que 73% das escolas estaduais cumpriram metas do Idesp". (ÍNDICES DO IDESP..., 2010).

O Estado de São Paulo é o principal centro mercantil, corporativo e financeiro brasileiro. A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo administra mais de 200 mil professores (236.821 docentes), quatro milhões de alunos (4.324.447 estudantes) e cinco mil escolas (5.271 estabelecimentos)⁷. O número de alunos do Estado de São Paulo é maior que o da população de 14 Estados brasileiros⁸.

Diante desses números, verifica-se a importância de se desvelar a política educacional na rede estadual de ensino de São Paulo. Podemos indagar: o que tem levado a SEE a ter resultados tão tímidos nos diferentes instrumentos de avaliação? Essas avaliações respondem à mensuração da formação plena dos indivíduos? Qual a relação entre a concepção pedagógica adotada em diferentes governos paulistas e a formação da classe trabalhadora?

O PERCURSO DA PESQUISA

Partindo das justificativas anteriormente apresentadas sobre a relevância desse estudo, nossa **tese** central é que o construtivismo, implantado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo em 1983, é elemento estratégico de sua política educacional e tem implicações decisivas para a baixa qualidade da educação destinada aos estudantes da rede de ensino paulista.

O **objeto** da pesquisa é, portanto, a concepção pedagógica construtivista e sua tradução nos documentos oficiais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

O **objetivo** deste trabalho é examinar a relação entre o construtivismo como referencial pedagógico e a política educacional do Estado de São Paulo dos governos de André Franco Montoro (1983-1987), Orestes Quércia (1987-1991), Luiz Antônio Fleury Filho (1991-1994), Mário Covas Júnior (1995-1999 / 1999-2001), Geraldo

⁷ Dados fornecidos por correio eletrônico, em 24 de novembro de 2010, por Maria Lucia de Rezende, da Central de Atendimento da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Os números são do mês de outubro de 2010.

⁸ Dados do Censo 2010. Disponível em: http://www.censo2010.ibge.gov.br/dados_divulgados/index.php. Acesso em 23 de dezembro de 2010.

José Rodrigues Alckmin Filho (2001-2002 / 2003-2006⁹) e José Serra (2007-2010¹⁰), situando o contexto de produção e implantação dos programas e documentos da SEE, em especial aqueles publicados pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), relativos ao Ciclo I¹¹. do ensino fundamental no período de 1983 a 2008.

Para desenvolvermos essa análise adotamos como referencial teórico a pedagogia histórico-crítica e, nesse sentido, uma de nossas premissas é a de que a formação humana que garanta aos indivíduos o desenvolvimento máximo de suas possibilidades não poderá ser alcançada por meio de uma educação calcada em pressupostos teóricos que submetem os seres humanos à ordem do capital.

O método de coleta e análise dos dados desse trabalho é o método materialista histórico-dialético, que se fundamenta nos pilares da contradição, totalidade e historicidade. A utilização do método dialético é coerente com nossos pressupostos, pois permite que o discurso oficial seja analisado no contexto histórico de sua elaboração e difusão, verificando-se os processos contraditórios que se estabelecem nas relações entre a política educacional e a retórica pedagógica nas últimas décadas do século XX e na primeira década do século XXI na escolarização paulista.

Nesse sentido, a leitura dos documentos oficiais deve ser cuidadosa, estabelecendo relação entre os objetivos proclamados e os objetivos reais. Segundo Saviani (2000, p. 161),

Os objetivos proclamados indicam as finalidades gerais e amplas, as intenções últimas. Estabelecem, pois, um horizonte de possibilidades, situando-se num plano ideal onde o consenso, a identidade de aspirações e interesses é sempre possível. Os objetivos reais, em contrapartida, indicam os alvos concretos da ação, aqueles aspectos dos objetivos proclamados em que efetivamente está empenhada a

⁹ O vice-governador Cláudio Lembo esteve à frente do governo paulista de 30 de março de 2006 a 1º de janeiro de 2007, período em que Geraldo Alckmin se afastou para disputar as eleições presidenciais de 2006.

¹⁰ Apesar de nossa pesquisa centrar-se no período de 1983 a 2008, teceremos considerações que julgamos importantes sobre os dois últimos anos do governo de José Serra, tendo em vista avançar até o fim dessa gestão, levada ao cabo por Alberto Goldman a partir de 2 de abril de 2010, em virtude da candidatura de José Serra à Presidência da República.

¹¹ O Ciclo I referia-se às quatro primeiras séries do ensino fundamental. Atualmente, comporta os cinco primeiros anos do ensino fundamental.

sociedade, enfim, a definição daquilo que se está buscando preservar e/ou mudar. Diferentemente dos objetivos proclamados, os objetivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes e, por vezes, antagônicos, determinando o curso da ação, as forças que controlam o processo. Nesse quadro, os objetivos reais podem se configurar como concretizações parciais dos objetivos proclamados mas podem também se opor a eles, o que ocorre com bastante frequência.

Assim, esse estudo não pode se desvincular de seu contexto social e das implicações externas à escola, o que exige uma análise que considere a interdependência entre os fenômenos para se compreender as entrelinhas desse processo. Finalmente, a historicidade é necessária para se compreender o processo histórico-social em que as políticas educacionais se inserem e como vão se afirmando e organizando ao longo do tempo.

As fontes da pesquisa são noventa e duas publicações produzidas pela SEE por meio da CENP e FDE, no período de 1983 a 2008. O critério de seleção dos textos analisados foi baseado na possibilidade que oferecem para constatar marcos específicos de diferentes gestões (como no caso das propostas curriculares da década de 1980), identificar a introdução e permanência do construtivismo na rede estadual paulista e as implicações sociais e políticas desta opção teórica como guia da educação da rede pública de São Paulo¹².

Os documentos da SEE foram consultados pela *internet*, nos *sites* da Secretaria de Estado da Educação (<http://www.educacao.sp.gov.br>), São Paulo faz escola (<http://www.saopaulofazescola.sp.gov.br>), Fundação para o Desenvolvimento da Educação (<http://www.fde.sp.gov.br>), Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (<http://cenp.edunet.sp.gov.br>) e Centro de Referência em Educação Mário Covas (<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>).

Os decretos e resoluções foram localizados no *site* da Secretaria (treze documentos) e a atual proposta curricular foi obtida no *site* São Paulo faz escola (um documento). No *site* do Centro de Referência em Educação Mário Covas (CRE) encontramos cento e trinta e nove documentos que interessariam à nossa pesquisa.

¹² Vale ressaltar que esse levantamento se refere ao total de documentos citados nessa tese, que foram lidos e selecionados. Entretanto, alguns deles não foram analisados, apenas mencionados.

Entretanto, ao consultar pessoalmente o acervo do CRE, constatamos que noventa e cinco deles não estavam disponíveis. A informação recebida no local, quanto a essa questão, foi que parte do acervo se perdeu ao longo do tempo por mudanças de prédios e deterioração do material. Por meio do CRE (*site* e prédio do Centro em São Paulo), conseguimos vinte e sete materiais que foram utilizados em nossa pesquisa. A FDE nos enviou material pelo correio, correspondendo a nove documentos incorporados aos nossos estudos. Finalmente, quarenta e dois documentos utilizados por nós foram obtidos por meio de unidades escolares consultadas que têm acervo próprio ou com professores que possuíam textos de cursos que frequentaram.

O texto está organizado da seguinte forma: no **capítulo 1**, apresentamos aspectos históricos e teóricos da pedagogia histórico-crítica, bem como recorreremos à psicologia histórico-cultural para delinear as questões relativas ao desenvolvimento humano. Esses postulados aparecem logo no primeiro capítulo, pois se trata do estofo que permeia toda a análise que será empreendida ao longo deste trabalho. O **capítulo 2** é destinado à exposição das raízes pedagógicas do pensamento construtivista no movimento escolanovista e à fundamentação das concepções de conhecimento, aluno e professor como categorias de análise do ponto de vista teórico-conceitual. No **capítulo 3**, inicialmente apresentaremos os antecedentes da adoção do construtivismo pela SEE e em seguida, discorreremos sobre o primeiro bloco dos governos que se sucederam no período estudado, demarcado pelas gestões do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que administrou o Estado de São Paulo de 1983 a 1994. No **capítulo 4**, analisaremos o segundo bloco de gestões paulistas, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), que assumiu o governo em 1995, mantendo-se no poder desde então. Nas **considerações finais**, procuramos, com base no exposto, retomar nossa tese central a partir da análise desenvolvida neste trabalho, constatando que o construtivismo, como filiado ao neoliberalismo e ao pós-modernismo, tem sido adotado hegemonicamente exatamente por se adequar aos interesses da classe dominante em ofuscar uma verdadeira formação emancipadora colocando em destaque pressupostos que desqualificam as possibilidades da educação escolar contribuir para a superação da sociedade capitalista.

CAPÍTULO 1

A pedagogia histórico-crítica como possibilidade contra-hegemônica ao construtivismo

Será necessária inteligência tão profunda para entender que, com a mudança das condições de vida das pessoas, das suas relações sociais, da sua existência social, também se modificam suas representações, concepções e conceitos, em suma, também sua consciência?

K. Marx. F. Engels. Manifesto do Partido Comunista.

1.1 A DEFESA DA ESCOLA E DO ENSINO

A pedagogia histórico-crítica começa a ser organizada teoricamente no final da década de 1970 e está fundamentada no materialismo histórico dialético. Essas ideias avançam em termos de sistematização com o texto "*Escola e Democracia: para além da teoria da curvatura da vara*", publicado na revista da ANDE em 1982. Esse texto integra a obra "*Escola e Democracia*" (2008), lançada em 1983. Nessa obra, o autor explicita que "[...] uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola e [...] estará interessada em métodos de ensino eficazes." (SAVIANI, 2008, p. 55-56). Para tanto, o autor formula as diretrizes metodológicas dessa pedagogia. Seus métodos de ensino estariam situados "[...] para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e outros." (SAVIANI, 2008, p. 56). Em 1984, Saviani assume a nomenclatura pedagogia histórico-crítica.

A obra "*Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*" (2003) foi lançada em 1991, reunindo textos anteriormente publicados em revistas científicas e, a partir da 8ª edição, sendo acrescido de dois novos textos. Nesse livro, Saviani destaca a natureza do trabalho educativo, que corresponde a um trabalho não material, que incide sobre ideias, valores, princípios símbolos, conceitos etc. e que a especificidade do trabalho educativo "[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens." (SAVIANI, 2003, p. 13). A partir da compreensão da natureza e especificidade da educação, é preciso olhar então para o seu objeto, que

[...] diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2003, p. 13).

Estando a pedagogia histórico-crítica inserida na luta política pela superação do capitalismo por uma sociedade socialista, em direção ao comunismo, ela se posiciona na luta de classes ao lado da classe trabalhadora defendendo a apropriação

universal das conquistas produzidas historicamente pelo trabalho humano, que se objetivam sob a forma de instrumentos da cultura material e intelectual (linguagem, instrumentos, ciência etc.), cuja apropriação é essencial ao desenvolvimento ontogenético e ocorre nas e pelas relações com outros indivíduos. Assim, a criança, em seu desenvolvimento, “[...] não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem com outros seres humanos.” (LEONTIEV, 1978, p. 271-272).

Para que a escola efetivamente realize sua função de viabilizar a socialização do conhecimento sistematizado é importante distinguir entre o principal e o secundário, pois essa distinção será decisiva na escolha dos conteúdos a serem desenvolvidos na sala de aula, definidos pelo critério do clássico. Segundo Saviani (2003), clássico é aquilo que perdurou ao tempo porque permanece como essencial, como referência ao mundo em que vivemos e fundamental para se compreender o atual estágio de desenvolvimento em que nos encontramos.

Além de determinar quais os conteúdos mais relevantes ao desenvolvimento dos seres humanos, é preciso dosar e sequenciar o conhecimento, de forma a automatizar¹³ mecanismos que permitam o domínio de outros procedimentos mais complexos, que só podem ser apreendidos diante de uma organização do conhecimento, traduzido em saber escolar. (SAVIANI, 2003).

Podemos observar que o trabalho educativo diz respeito à cultura historicamente produzida. Por meio do trabalho, o ser humano se objetiva, de início, para atendimento de carecimentos básicos. Mas à medida que incorpora, de forma crescente, às suas atividades, elementos e processos da natureza, passa a produzir segundo novos imperativos (não mais somente orgânicos), ligados às necessidades

¹³ Saviani explica que existem mecanismos que precisam ser fixados para que se possa avançar em direção a operações mais complexas. Automatizar significa, portanto, dominar certos instrumentos culturais, internalizando-os. Para ilustrar essas considerações, o autor dá o exemplo da alfabetização afirmando a necessidade do domínio das operações ligadas à escrita. “[...] é preciso fixar certos automatismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte de nosso corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser. Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura. À medida que vai se libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito.” (SAVIANI, 2003, p. 20).

sociais e assim, a produção humana universaliza-se ao longo da história. (MARX, 1984).

Tendo em vista a riqueza produzida pelos seres humanos, a formação dos indivíduos deve humanizá-los, ou seja, garantir-lhes a apropriação da cultura, que depende da “[...] possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento que nada entrave.” (LEONTIEV, 1978, p. 283). Isso é possível,

[...] mas só o é em condições que permitam libertar realmente os homens do fardo da necessidade material, de suprimir a divisão mutiladora entre trabalho intelectual e trabalho físico, criar um sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador em todas as manifestações da vida humana. (LEONTIEV, 1978, p. 283-284).

A classe trabalhadora deve tomar para si aquilo que tem sido apropriado de forma privada pela elite. Partindo da defesa de uma formação humana plena e para todos, entendemos que garantir acesso ao conhecimento em suas formas clássicas é uma das condições para a superação da sociedade de classes. No caso da escola, é preciso então assegurar conteúdos universais, constituídos como fundamentais ao patrimônio humano-genérico. Por isso Saviani (2008, p. 45) afirma que

[...] os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa [...]. A prioridade de conteúdos é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas [...]. O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

Os alicerces teóricos da pedagogia histórico-crítica são expostos por Saviani em diversas obras. Podemos tomar como exemplo suas considerações no livro *“História da Ideias Pedagógicas no Brasil”*:

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência

humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico. (SAVIANI, 2010, p. 422).

No contexto da década de 1990, marcado pela hegemonia do ideário neoliberal e pós-moderno, verifica-se que, diante das frustradas tentativas de implantação de políticas educacionais “de esquerda” na década de 1980, refluíram as adesões dos educadores aos movimentos progressistas. (SAVIANI, 2010).

Mesmo nesse quadro adverso, muitos educadores continuaram a trabalhar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Uma demonstração disso foi a realização, em 1994, na Universidade Estadual Paulista, *campus* de Marília, do “*Simpósio Dermeval Saviani e a Educação Brasileira*”, que reuniu mais de 600 participantes interessados em discutir com o próprio Saviani sua obra e atuação profissional.

Na virada do século já eram perceptíveis os sinais de revigoração do interesse pela abordagem marxista nos vários campos da prática social, inclusive a educação. Os educadores que não haviam deixado de trabalhar na linha da pedagogia histórico-crítica voltaram a ocupar um espaço importante nos debates sobre os destinos da escola brasileira. As obras de Dermeval Saviani são um exemplo da vitalidade dessa corrente pedagógica. O livro “*Escola e Democracia*” (2008) está em sua 41ª edição, com mais de 200 mil exemplares vendidos. A obra “*Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*” (2003) encontra-se na 10ª edição, com mais de 35 mil exemplares vendidos. “*História das Ideias Pedagógicas no Brasil*” (2010) recebeu em 2008 o prêmio Jabuti na categoria educação, psicologia e psicanálise, sendo importante contribuição para se compreender a trajetória das ideias pedagógicas no Brasil desde suas origens. Em dezembro de 2009, o grupo de pesquisa “Estudos Marxistas em Educação” promoveu na Universidade Estadual Paulista (*campus* de Araraquara, SP) um seminário comemorativo dos 30 anos da pedagogia histórico-crítica, no qual se reuniram professores e alunos de graduação e pós-

graduação de 69 instituições, 37 cidades, 11 Estados brasileiros. Isso indica que os educadores continuam discutindo sobre alternativas pedagógicas que respondam a uma educação crítica na formação dos indivíduos. A seguir, em complementação às ideias até aqui delineadas, teceremos considerações sobre como a pedagogia histórico-crítica sugere a organização do ensino de forma a concretizar a aprendizagem articulando conhecimento, aluno e professor.

1.2 A PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A pedagogia histórico-crítica se apresenta com uma organização metodológica clara e está em conformidade com os pressupostos da psicologia histórico-cultural, como veremos no próximo item. Entretanto, o empenho empreendido para a sistematização dessa relação, bem como a explicitação da prática pedagógica na perspectiva marxista ainda se encontra em gestação, apesar das diversas obras que têm contribuído na direção do avanço e fortalecimento da pedagogia histórico-crítica¹⁴.

A reflexão desenvolvida pela pedagogia histórico-crítica busca propor novos caminhos para que a crítica não seja esvaziada pela falta de soluções e organização metodológica do pensamento. Sendo assim, os momentos propostos por essa formulação teórica para o trabalho pedagógico serão a seguir explicitados e também buscaremos indicar, ainda que brevemente, as relações com a psicologia histórico-cultural, visto que a incorporação, à educação, das contribuições provenientes dos trabalhos produzidos por essa corrente da psicologia soviética, só poderá ocorrer de forma realmente fecunda na perspectiva do materialismo histórico dialético, na qual se situa também a pedagogia histórico-crítica.

A tarefa da pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições

¹⁴ Por exemplo: ARCE e MARTINS, 2007 e 2009; BUENO, 2009; DUARTE, 1999 e 2007; DUARTE e DELLA FONTE, 2010; EIDT, 2009; FACCI, 2004b; GERALDO, 2009; MARTINS, 2007a; MARSIGLIA, 2005; MAZZEU, 2007; MESQUITA, 2010; OLIVEIRA, 1996; PASQUALINI, 2006 e 2010; ROSSLER, 2006; SILVA JÚNIOR, 1994.

de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação; b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2003, p. 9).

Podemos verificar, portanto, a necessidade de que a prática pedagógica se organize adequadamente para se traduzir em resultados de efetiva aprendizagem dos alunos. Para compreendermos o processo de ensino e aprendizagem, precisamos ter em vista a relação entre vários elementos: conteúdo (o que), alunos (para quem), objetivo (para que), recursos (como) e determinantes sociais do trabalho educativo¹⁵.

Em relação ao conteúdo, é preciso questionar: por que é relevante ensinar determinado conteúdo? A resposta a essa questão guia-se dialeticamente pela objetividade e pela subjetividade. Do ponto de vista da realidade objetiva é preciso que o conteúdo escolar seja constituído por conhecimentos que permitam uma compreensão da realidade natural e social em seus aspectos essenciais. Do ponto de vista da subjetividade, é preciso analisar a contribuição dos conteúdos escolares à formação e ao desenvolvimento da personalidade e das funções psicológicas.

Partindo da referência “para quem ensinar”, guiamos adequadamente os instrumentos a serem utilizados e os objetivos do ensino. Para determinar quem é o aluno ao qual se dirigem as ações, é preciso conhecer os processos de desenvolvimento, identificando qual é a atividade-guia¹⁶, ou seja, qual atividade promoverá o maior desenvolvimento daquela etapa do indivíduo¹⁷.

¹⁵ Confira PASQUALINI, 2010.

¹⁶ Em sua tese de doutorado, a professora Zoia Ribeiro Prestes (2010) toma para análise as obras de Vigotski e demonstra que certas traduções alteram os conceitos vigotskianos. Tendo em vista nossa concordância com suas argumentações e interpretações, estamos adotando a terminologia zona de desenvolvimento “**iminente**” em substituição aos termos zona de desenvolvimento “**próximo**”, “**proximal**” ou “**imediata**”, comumente utilizados nas traduções que conhecemos. Da mesma forma, utilizaremos “**atividade-guia**” em lugar de “**atividade predominante**”, “**principal**” ou “**dominante**”, que são termos também usuais das traduções para o português.

¹⁷ “Ao adotar o termo atividade-guia considera-se que ele com mais verossimilhança ajuda a compreender que uma atividade-guia não é a que mais tempo ocupa a criança, mas a atividade que carrega fatores valiosos e que contém elementos estruturais que impulsionam

Já o objetivo é orientado pelo “para que ensinar algo”. O que vamos ensinar humaniza o aluno? Mas atender o aluno não é suprir suas necessidades imediatas (aluno empírico)¹⁸, mas sim, lhe propiciar ascender do empírico ao concreto pela mediação do abstrato¹⁹, – compreender as múltiplas determinações de um fenômeno. O objetivo esclarece quais são os instrumentos psicológicos que precisam ser desenvolvidos no aluno concreto²⁰.

Em relação ao “como” ensinar, ou seja, quais recursos serão utilizados para atingir os objetivos traçados? Se ensinarmos algo de uma determinada maneira, o quanto vamos atingir dos objetivos? De que outras maneiras poderíamos ensinar para conseguir nos aproximar mais dos objetivos traçados?

Finalmente, sobre os determinantes de realização do trabalho pedagógico, se trata justamente dos condicionantes que precisamos levar em conta: quem são os alunos, qual é o conteúdo e quais os recursos disponíveis. Dessa afirmação podemos concluir que um conteúdo empobrecido ou inadequado aos alunos a que se destina terá implicações para os resultados do processo de ensino e aprendizagem e que, da mesma maneira, em condições adversas e recursos impróprios, o trabalho pedagógico será depauperado.

Dermeval Saviani, no terceiro capítulo do livro “*Escola e democracia*” propõe um método pedagógico que superaria tanto o método tradicional como o escolanovista e, ao apresentar esse novo método, o faz na forma de “passos”, comparando-os aos que caracterizariam o método tradicional e o escolanovista. Como o próprio Professor Saviani comenta nesse capítulo, intitulado “*Escola e democracia II*

o desenvolvimento, ou seja, guia o desenvolvimento psíquico infantil. O que não é o caso dos termos principal ou predominante, pois os dois têm muito mais a ver com a ideia de atividade que a criança tem que realizar obrigatoriamente ou que ocupa mais tempo em suas atividades diárias.” (PRESTES, 2010, p. 163).

¹⁸ Segundo Saviani (2004, p. 48), o aluno empírico “[...] como indivíduo imediatamente observável, tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua situação empírica imediata”. Trata-se portanto, de um recorte do aluno concreto.

¹⁹ Alertemos o leitor que estamos utilizando os termos pensamento abstrato e teórico como equivalentes.

²⁰ O aluno concreto é síntese “[...] das relações sociais que caracterizam a sociedade em que vive [...]”, expressas não só em sua situação imediata (empírica). Assim, o aluno concreto precisa apropriar-se das objetivações humanas, ainda que empiricamente não tenha consciência dessa necessidade, sendo este justamente o dever de ofício do professor. (SAVIANI, 2004, p. 49).

– *Para além da teoria da curvatura da vara*” seria mais adequada a menção a **momentos**, visto a interdependência existente entre eles. São, portanto, etapas que se articulam toda vez que se quer ensinar algo. Nas palavras de Saviani (2008, p. 59-60) é necessário

[...] levar em conta que o empenho em apresentar simetricamente aos cinco passos de Herbart [pedagogia tradicional] e de Dewey [pedagogia nova] as características do método pedagógico que, no meu entendimento, se situa para além dos métodos novos e tradicionais, correspondeu a um esforço heurístico e didático cuja função era facilitar aos leitores a compreensão do meu posicionamento. Em lugar de passos que se articulam numa sequência cronológica, é mais apropriado falar aí de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico.

Vejam a organização proposta pela pedagogia histórico-crítica para esses momentos.

a) **Ponto de partida da prática educativa (prática social):** Nesse primeiro momento, o professor tem uma “síntese precária” em relação ao que irá ensinar, pois, por um lado, ele domina os conteúdos de ensino e tem experiências em relação à prática social, mas por outro, seu conhecimento é limitado, pois ele ainda não tem claro o nível de compreensão dos seus alunos.

Vale destacar que prática social aqui não é entendida como a atividade particular dos indivíduos, mas sim a forma como estão sintetizadas as relações sociais em um determinado momento histórico. Por isso Saviani (2008) chama atenção para o fato de que, nesse ponto de partida, também é preciso considerar a compreensão sincrética dos alunos em relação à prática social. Os alunos têm domínios fragmentados, sem visão das relações que formam a totalidade. Essa relação dialética entre os saberes de professores e alunos define que o ponto de partida da prática educativa, como uma modalidade de prática social (isto é, está inserida na prática global), não deve visar o aluno empírico e sim, o aluno concreto, conforme já explicitamos anteriormente.

O primeiro momento do método articula-se ao nível de desenvolvimento efetivo do aluno (tendo em vista a adequação do ensino aos conhecimentos já apropriados) e ao desenvolvimento iminente, no qual o ensino deve atuar.

Discordamos da interpretação de que na “[...] teoria vigotskiana este estágio é o nível de desenvolvimento atual [...]” (GASPARIN, 2002, p. 17), pois entendemos que o ponto de partida do trabalho educativo não é aquilo que o aluno já consegue fazer por si mesmo, mas aquilo que ele só consegue fazer na relação com o professor, ou seja, aquilo que está na zona de desenvolvimento iminente. Ao trabalhar com a zona de desenvolvimento iminente já está considerando-se o nível de desenvolvimento atual (ou efetivo). Em outras palavras, quando o trabalho educativo põe em movimento as funções inter-psicológicas, está também movimentando as funções intra-psicológicas. A síntese precária da qual parte o professor implica suposições sobre o que os alunos serão capazes de fazer com sua ajuda, isto é, suposições sobre a zona de desenvolvimento imediato dos alunos. Se o ponto de partida fosse apenas o conhecimento do nível de desenvolvimento efetivo, as possibilidades de planejamento do trabalho educativo seriam muito escassas.

Com isso se quer dizer que esse momento deve, com base nas demandas da prática social (o que não é sinônimo de demandas do cotidiano), selecionar os conhecimentos historicamente construídos que devam ser transmitidos, traduzidos em saber escolar. O ponto de partida da prática educativa é a busca pela apropriação, por parte dos alunos, das objetivações humanas.

b) **Problematização:** o professor deve apresentar aos seus alunos as razões pelas quais esse ou aquele conteúdo estão inseridos no planejamento. A problematização, portanto, deve conduzir o aluno do conhecimento advindo das relações do cotidiano (conhecimento sincrético, fragmentado, parcial sobre o fenômeno) para o conhecimento científico, que deve ser oferecido na escola, reestruturando qualitativamente o domínio sobre as questões da prática social.

É o momento em que “[...] se torna evidente a relação escola-sociedade com as questões da prática social (que precisam ser resolvidas) e os conhecimentos científicos e tecnológicos (que devem ser acionados).” (VALE, 1994, p. 220). Trata-se de colocar em xeque a forma e o conteúdo das respostas dadas à prática social, questionando essas respostas, assinalando suas insuficiências e incompletudes; demonstrar que a realidade é composta por diversos elementos interligados, que envolvem uma série de procedimentos e ações que precisam ser discutidas. No momento da problematização, o professor precisa ter claro como orientará o

desenvolvimento da aprendizagem, baseando-se naquilo que já tem como material da etapa anterior e seus objetivos de ensino. Além disso, seu planejamento deve abordar as diversas dimensões do tema e evidenciar a importância daquele conhecimento, fazendo-o ter sentido para o aluno.

c) **Instrumentalização:** oferecer subsídios para compreender a prática social em suas implicações complexas. Nessa etapa, os alunos devem apropriar-se dos instrumentos culturais produzidos pela humanidade; instrumentos esses que garantem aos indivíduos participarem da sociedade de forma qualitativamente superior. A apropriação das ferramentas físicas e psicológicas permite a objetivação dos indivíduos, tornando “órgãos da sua individualidade” o que foi construído socialmente ao longo da história humana.

A unidade dos diferentes momentos da pedagogia histórico-crítica pode ser vista na instrumentalização porque com base no conteúdo, direcionado ao alcance de determinados objetivos (estabelecidos a partir da prática social e da problematização), considerando as condições de realização e os recursos disponíveis, o professor promoverá situações de aprendizagem dirigidas ao aluno concreto, que por sua vez deverão encaminhá-lo à catarse e, conseqüentemente, a uma alteração qualitativa, caracterizada pela transformação do externo em interno, do objetivo em subjetivo e pela elevação do conhecimento e do pensamento do aluno a níveis superiores.

d) **Catarse:** etapa culminante do processo educativo, quando o aluno apreende o fenômeno de forma mais complexa. Há uma transformação e a aprendizagem efetiva acontece.

O momento da catarse é parte do processo de homogeneização, “[...] que se efetiva enquanto superação da heterogeneidade da vida cotidiana [...]” (DUARTE, 2007, p. 61). Os critérios que definem o processo de homogeneização são: que exista uma relação intencional com a objetivação para-si²¹, que haja concentração na tarefa

²¹ Segundo a teoria da vida cotidiana desenvolvida por Agnes Heller, as objetivações historicamente produzidas pela atividade social humana estruturam-se em dois níveis principais. Um é o das objetivações em-si que são próprias à esfera da vida cotidiana como é o caso dos objetos, da linguagem e dos usos e costumes. O outro é a das objetivações para-si, as

da apropriação, que o indivíduo supere sua visão particular do fenômeno. Essa homogeneização propiciará a generalização do pensamento, pois “[...] sem isso o indivíduo não penetra nessa esfera [de objetivação], não se apropria dos conhecimentos existentes nela e não se objetiva através da mediação desses conhecimentos.” (DUARTE, 2007, p. 69). A catarse, entendida como momento em que se expressa essa homogeneização, produz uma compreensão, por parte do aluno, qualitativamente superior em relação às apropriações do patrimônio humano-genérico, presentes nos conteúdos escolares trabalhados pelo professor.

e) **Ponto de chegada da prática educativa (prática social modificada):** o educando, tendo adquirido e sintetizado o conhecimento, tem entendimento e senso crítico para buscar seus objetivos de maneira transformadora. Quando o aluno problematiza a prática social e evolui da síntese para a síntese, está no caminho da compreensão do fenômeno em sua totalidade. O primeiro e o quinto momento são a prática social, mas diferem no sentido de que ao final do processo essa prática se modifica em função da aprendizagem resultante da prática educativa, produzindo alterações na qualidade e no tipo de pensamento (do empírico²² ao teórico²³).

Compreender a teoria e utilizá-la coerentemente com seus postulados exige que o professor observe os resultados advindos de suas ações. É importante que a proposta metodológica da pedagogia histórico-crítica não seja incorporada como um receituário, desvincilhada de seus fundamentos teóricos, pois seu embasamento,

quais adquirem uma relativa autonomia em relação à vida cotidiana e, ao mesmo tempo, a superam, como, por exemplo, a ciência, a arte e a filosofia (DUARTE, 1999, 2007).

²² Eidt (2009) explica, com base nos estudos da psicologia histórico-cultural, que existem três formas de pensamento. As duas primeiras, pensamento motor-vívido e pensamento por imagens estão estreitamente relacionadas, tendo sua distinção somente finalidade didática. Esses dois tipos de pensamento são formas primárias, pois se relacionam a ações práticas ou representação da realidade por meio da percepção. Assim, podemos caracterizar o pensamento empírico como aquele que está restrito às vivências do sujeito, pois se engendra pela atividade objetiva do indivíduo.

²³ O terceiro tipo de pensamento é o discursivo, exclusivamente humano. Eidt (2009, p. 85), apoiando-se em Leontiev, afirma que “[...] enquanto a inteligência é comum a seres humanos e animais, o pensamento verbal abstrato é especificamente humano, uma vez que ele se encontra estreitamente vinculado às generalizações elaboradas em sociedade”. O pensamento teórico precisa “[...] ir além das informações imediatas obtidas por meio dos órgãos sensoriais.” (EIDT, 2009, p. 87). Assim, o pensamento teórico exige um passo adiante da experiência, pois trabalha com múltiplas determinações que estão para além da aparência do fenômeno.

como já assinalamos, visa garantir aos dominados aquilo que os dominantes dominam, de forma a contribuir para a luta pela superação de sua condição de exploração. (SAVIANI, 2008). No próximo item nos aproximaremos dos fundamentos da psicologia histórico-cultural, visando destacá-la como referência que guarda coerência com as proposições da pedagogia histórico-crítica e assim se contrapõe aos postulados piagetianos sobre a alfabetização, que discutiremos no capítulo 2.

1.3 A TRANSMISSÃO DO CONHECIMENTO COMO ELEMENTO NUCLEAR DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Vigotskii²⁴ (2006, p. 109) afirma que “[...] a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar”, isto é, quando a criança entra na escola, já adquiriu determinadas experiências, que o autor denomina de “pré-história da aprendizagem escolar”. Essas experiências anteriores não devem ser ignoradas. Entretanto considerando que o trabalho humano produz a cultura material e intelectual que precisa ser transmitida às novas gerações por meio de outros seres humanos, é a escola que poderá garantir, de forma sistemática, os conhecimentos necessários à humanização dos indivíduos²⁵.

O estudo, considerado pela psicologia histórico-cultural a atividade-guia²⁶ a partir dos seis anos de idade, se estendendo como tal até a adolescência, desencadeia o desenvolvimento intelectual da criança, que decorre da aprendizagem sistematizada de conteúdos, que elevam o grau de pensamento abstrato e complexificam as operações mentais (LAZARETTI, 2008). Em outras palavras,

²⁴ Duarte (2006c) explica que são diversas as formas utilizadas para grafar o nome de Vigotski em decorrência das distinções entre o alfabeto russo e o ocidental. Dessa forma, encontramos, por exemplo: Vigotskii, Vigotski, Vygotsky ou Vygotski. Assim como Duarte, adotaremos a grafia **Vigotski** no corpo de nosso texto, mas preservaremos a grafia utilizada em diferentes edições, o que nos impede de padronizá-la ao longo do texto.

²⁵ Não estamos desconsiderando que a educação infantil tenha papel fundamental no desenvolvimento da criança. Entretanto, sua promoção antes dos seis anos de idade se dá por meio de atividades-guia com características próprias, que se distinguem da atividade de estudo, mas que preparam a criança para esta, da mesma forma que é a atividade de estudo prepara o indivíduo para seu período seguinte, a adolescência, cuja atividade-guia é a comunicação íntima pessoal. Sobre a educação das crianças de zero a seis anos, sugerimos a leitura de Arce e Martins (2007 e 2009) e Pasqualini (2006 e 2010).

²⁶ Para conhecimento detalhado da periodização do desenvolvimento segundo a psicologia histórico-cultural, confira Elkonin, 2009.

modifica-se a qualidade do pensamento e não somente a quantidade de conhecimentos. Ele exige uma nova postura do indivíduo, que não é espontânea. Corroborando com esses pressupostos, encontramos em Gramsci (1982, p. 133), a afirmação da necessidade de se adquirir procedimentos que levem os estudantes a contrair “[...] hábitos de diligência, de exatidão, de compostura mesmo física, de concentração psíquica em determinados assuntos, que não se pode adquirir senão mediante uma repetição mecânica de atos disciplinados e metódicos”.

Tolstij (1989), baseando-se em Elkonin, assinala que a atividade de estudo é social por seu conteúdo (nela tem lugar a apropriação da cultura humana), por seu sentido (é socialmente significativa e valorizada) e por sua realização (se efetua em concordância com as normas socialmente estabelecidas). Assim, ainda segundo este autor, a vida escolar solicita da criança a atitude de controlar seu comportamento para atender às demandas do caráter produtivo do estudo e a capacidade de subordinar seus resultados às finalidades conscientemente planejadas.

O educador tem a experiência do uso social dos objetos e de forma **intencional**²⁷ proporciona ao educando a vivência de operações que organizam atividades intersíquicas, externas ao sujeito, que serão internalizadas por ele na medida em que também tiver a experiência individual, se objetivando naquele objeto da cultura que lhe foi apresentado. Por isso Saviani (2003, p. 15) afirma que

A escola existe, [...] para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Esta aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas).

²⁷ Grifamos que sua atuação é intencional para diferenciar o que prevê o construtivismo, no qual a atuação do professor é de apoiar o desenvolvimento espontâneo do aluno, como explicitaremos mais detalhadamente no próximo capítulo.

A exposição do sujeito à cultura deve ocorrer dentro daquilo que Vigotski chama de zona de desenvolvimento iminente²⁸. Para entendê-lo, é preciso conhecer também o conceito de nível de desenvolvimento atual (ou efetivo), que estabelece aquilo que o aluno já sabe e é capaz de realizar sozinho. Segundo Vigotskii (2006, p. 111), o nível de desenvolvimento efetivo refere-se ao “[...] nível de desenvolvimento das funções psíquicas da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado”. Já o nível de desenvolvimento iminente apresenta aquilo que a criança ainda não consegue resolver de maneira autônoma, mas que com auxílio é capaz de realizar.

É justamente na zona de desenvolvimento iminente que o educador deve atuar, para torná-la desenvolvimento efetivo e avançar rumo a um maior grau de apropriação do conhecimento fazendo com o aluno e não para ou por ele.

Para a psicologia histórico-cultural, o natural é transformado pela cultura, em um processo de superação por incorporação. Assim, as funções psicológicas superiores se desenvolvem superando aquelas elementares. Elas são

[...] produzidas na história de cada indivíduo particular, dependentes, portanto, de suas condições de vida e de aprendizagens. As funções superiores, exclusivamente humanas, não são produtos de uma estrutura psíquica natural, estática e aistórica, mas sim correspondentes a situações de desenvolvimento que não são sempre as mesmas para um dado indivíduo e muito menos para diferentes indivíduos, especialmente enquanto representantes de classes sociais desiguais. (MARTINS; ARCE, 2007, p. 54).

Segundo Vigotskii (2006, p. 114),

Todas as funções psíquicas superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como

²⁸ Prestes (2010, p. 160) explica, com base nos textos de Vigotski, que zona de desenvolvimento iminente “[...] revela o que a criança pode desenvolver, não significa que irá obrigatoriamente desenvolver”. Isto é coerente com o referencial da psicologia histórico-cultural, pois o desenvolvimento só se realizará se as condições objetivas forem dadas socialmente.

propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

Pode-se afirmar, como já indicado anteriormente, que o **ponto de partida da prática pedagógica** precisa das funções psíquicas já efetivadas e atua nas funções psíquicas em desenvolvimento, que ampliadas constituirão o **ponto de chegada do processo educativo**.

Anteriormente afirmamos que a problematização deve destacar a relevância dos conteúdos inseridos no planejamento. Entretanto, compreender essa relevância não resulta de um processo de internalização apenas a partir da verbalização do professor. É preciso levar em conta a motivação do aprendiz. Como assevera Mesquita (2010, p. 99-100), a motivação para aprendizagem na escola

[...] começa em estado germinativo na pré-escola, pois lá estão os pressupostos para seu desenvolvimento. Depois, na idade escolar começa efetivamente como Atividade motivada pelo estudo e talvez termine seu desenvolvimento somente no período da Atividade profissional-de-estudo²⁹.

Portanto, é preciso compreender as relações entre os motivos e como produzi-los para que a **problematização** se efetive como momento do processo pedagógico, visto que se “[...] os motivos para a aprendizagem não estão postos no início da escolarização, a tarefa daí resultante é que a escola deve formar esses motivos.” (MESQUITA, 2010, p. 101).

O desenvolvimento psicológico que a educação escolar deve promover por meio do domínio das ferramentas culturais, depende das atividades exigidas do sujeito. Em se tratando de um sistema interfuncional complexo, nosso psiquismo opera de maneira integrada e, portanto, o que determina a qualidade das funções é seu modo de funcionamento e cabe à educação escolar explorá-las de maneira a

²⁹ Segundo Facci (2004a, p. 71-72), “[...] na idade escolar avançada a atividade de estudo passa a ser utilizada como meio para a orientação e preparação profissional, ocorrendo o domínio dos meios de atividade de estudo autônomo, com uma atividade cognoscitiva e investigativa criadora. A etapa final do desenvolvimento acontece quando o indivíduo se torna trabalhador, ocupando um novo lugar na sociedade”.

extrair as máximas contribuições para o desenvolvimento. É na riqueza da atividade que as funções se desenvolvem, bem como as funções se requalificam na medida em que as atividades se complexificam. Como explica Luria (1981, p. 16):

[...] as formas superiores de atividade consciente são sempre baseadas em certos mecanismos externos (bons exemplos são o nó que damos no nosso lenço para lembrarmos de alguma coisa essencial, uma combinação de letras que escrevemos para não esquecermos de uma ideia, ou uma tabuada de multiplicação que usamos para operações aritméticas). Torna-se perfeitamente claro que esses apoios externos ou artifícios historicamente gerados são elementos essenciais no estabelecimento de conexões funcionais entre partes individuais do cérebro, e que por meio de sua ajuda áreas do cérebro que eram previamente independentes tornam-se os componentes de um sistema funcional único. Isso pode ser expresso mais vividamente dizendo-se que medidas historicamente geradas para a organização do comportamento humano determinam novos vínculos na atividade do cérebro humano.

É possível considerar então, que a importância da **instrumentalização** está em possibilitar à classe trabalhadora o domínio dos instrumentos culturais de elaboração e sistematização do conhecimento, o que permite a ascensão a um nível mais elevado do que o da simples produção do conhecimento. Para o autor:

A produção do saber é social, se dá no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. Daí a importância da escola: se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber. (SAVIANI, 2003, p. 77).

Dominar os instrumentos necessários à elaboração do saber implica a superação por incorporação dos conceitos espontâneos pelos conceitos científicos.

Para Vigotski (2009), os conceitos espontâneos e científicos se influenciam mutuamente, mas se comportam diferentemente em tarefas idênticas, pois se formam, desenvolvem e dizem respeito a processos diversos. Afirma este autor que a apreensão dos conceitos científicos depende da aprendizagem, que tem “poderosa força orientadora” na formação dos conceitos. Isso porque os conceitos científicos

contém aquilo que o aluno não tem diante dos olhos, que vai além de sua experiência. Para clarificar essa diferença, Vigotski compara a formulação da criança para a lei de Arquimedes e o conceito de irmão.

É amplamente conhecido o fato de que a criança formula melhor o que é a lei de Arquimedes do que o que é irmão. Isto não só pode decorrer do fato de que os conceitos percorreram caminhos diferentes em seu desenvolvimento. A criança assimila o conceito sobre a lei de Arquimedes de modo diferente do que assimila o conceito de irmão. Ela sabia o que era irmão, e no desenvolvimento desse conceito percorreu muitos estágios antes que aprendesse a definir essa palavra, se é que alguma vez na vida se lhe apresentou essa oportunidade. O desenvolvimento do conceito de irmão não começou pela explicação do professor nem pela formulação científica do conceito. Em compensação, esse conceito é saturado de uma rica experiência pessoal da criança. Ele já transcorreu uma parcela considerável do seu caminho de desenvolvimento e, em certo sentido, já esgotou o conteúdo puramente fático e empírico nele contido. Mas é precisamente estas últimas palavras que não podem ser ditas sobre o conceito da lei de Arquimedes. (VIGOTSKI, 2009, p. 264).

Sendo assim, trabalhar visando alcançar a elaboração de conceitos científicos relaciona-se a superar as ações voltadas ao imediatamente observável, às necessidades instantâneas etc.

Como etapa de procedimentos didático-pedagógicos, isso significa que a **catarse** deve ter como guia ações que permitam ao professor verificar a elevação qualitativa (ou não) de seus conceitos espontâneos em direção aos científicos. Dito de outra forma trata-se de verificar, com base no trabalho que se desenvolve pedagogicamente, a mudança na qualidade do pensamento do aluno (do empírico ao teórico).

Na sociedade capitalista, a possibilidade de apropriação de bens culturais, tanto materiais quanto não-materiais, não está dada da mesma forma a todos os seres humanos. Segundo Leontiev (1978, p. 274):

A unidade da espécie humana parece ser praticamente inexistente não em virtude das diferenças de cor da pele, da forma dos olhos ou de quaisquer outros traços exteriores, mas sim das enormes diferenças nas condições e modo de vida, da riqueza da atividade material e mental, do nível de desenvolvimento das formas e aptidões intelectuais. Se um ser inteligente vindo de outro planeta

visitasse a Terra e descrevesse as aptidões físicas, mentais e estéticas, as qualidades morais e os traços do comportamento de homens pertencentes às classes e camadas sociais diferentes ou habitando regiões e países diferentes, dificilmente se admitiria tratar-se de representantes de uma mesma espécie. Mas esta desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é o produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico.

De acordo com a psicologia histórico-cultural, a aprendizagem não deve orientar-se pelas demandas espontâneas do sujeito e nem deve manter-se à espera de uma maturidade biológica que possibilite aprender. Ao contrário, o ensino deve tomar como ponto de partida a zona de desenvolvimento iminente e transformá-la em desenvolvimento efetivo, qualificando a aprendizagem como aquela que vai possibilitar a efetivação das funções psicológicas superiores, ou seja, funções intrapsíquicas que assim se constituíram a partir de funções interpsíquicas. Daí a afirmação de que “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento.” (VIGOTSKII, 2006, p. 114).

Para a pedagogia histórico-crítica, a escola enquanto instituição social é fundamental ao desenvolvimento psíquico da criança por sua função e representatividade na sociedade, pois

[...] as aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente **dadas** aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas **postas**. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles **as suas** aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança **aprende** a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de **educação**. (LEONTIEV, 1978, p. 272, grifo do autor).

O **ponto de chegada da prática educativa** se dá pela efetivação das funções psicológicas superiores, que se desenvolvem por meio da apropriação da cultura. É preciso transmitir às novas gerações aquilo que o desenvolvimento humano produziu ao longo de sua história. Para tanto, há necessidade daquele que tem domínio de elementos essenciais do patrimônio humano-genérico e nesse sentido, afirma Saviani

(2003, p. 144) que “[...] o professor, enquanto alguém que, de certo modo, apreendeu as relações sociais de forma sintética, é posto na condição de viabilizar esta apreensão [dos conhecimentos] por parte dos alunos”.

Devemos salientar que o objetivo da educação, segundo a pedagogia histórico-crítica, é contribuir para o desenvolvimento dos indivíduos, de forma a colaborar com a transformação da sociedade. Mas com isso não queremos afirmar que a escola possa realizar esse intento sozinha. Ela é uma das instituições da sociedade, com importante papel, mas que não garante por si sua mudança. Precisamos ter claro que como resultado de procedimentos didático-pedagógicos, o que o professor pode conquistar por meio de suas ações é a catarse dos alunos. A mudança de prática social depende de uma série de condições que extrapolam o espaço da sala de aula. Ademais, o resultado mais amplo do processo educativo depende da escolarização do indivíduo durante anos (vide atividade-guia de estudo), não se restringindo a apreensão imediata de determinados conteúdos e sim sua complexificação ao longo de sua formação. Em outras palavras, o ponto de chegada da prática educativa depende de um processo amplo do desenvolvimento humano, que não necessariamente se observa ao fim de uma determinada aula, bimestre ou mesmo ano letivo.

Discorreremos a seguir sobre o desenvolvimento da escrita segundo a psicologia histórico-cultural, tendo em vista a relevância dessa temática para os anos iniciais do ensino fundamental, que será objeto dos documentos que analisaremos a partir do capítulo 3.

1.3.1 A ESCRITA COMO CONQUISTA HISTÓRICO-CULTURAL DE HUMANIZAÇÃO

No texto *“O desenvolvimento da escrita na criança”*, Luria (2006) afirma que quando a criança começa a escrever de forma padronizada, na verdade já percorreu um caminho de aquisições culturais que lhe possibilita aprender a ler e escrever de maneira mais rápida. Entretanto, as técnicas primitivas de escrita desenvolvidas antes de sua alfabetização não têm valor menor e, inversamente, representam momentos importantes para que a escrita se desenvolva como um sistema de signos culturalmente elaborado.

Para ser capaz de escrever, a criança precisa organizar relações funcionais com os objetos. Mas o estabelecimento dessas relações pode ser observado também nos

animais, como é o caso do experimento de Köhler, relatado por Luria (2006), no qual o macaco usa uma vara para alcançar uma banana. Contudo, para o animal, trata-se de uma ação puramente externa, de manipulação dos objetos. No caso dos seres humanos, o uso dos instrumentos, para além dos atos externos, institui atos internos que correspondem às operações psicológicas que se organizam e modificam as ações externas. Recorrendo novamente aos experimentos de Köhler podemos exemplificar que os macacos receberam tintas e aprenderam a pintar paredes (ato externo), mas nunca atribuíram significado às marcas que fizeram (ato interno). Já no caso dos seres humanos, verificamos o uso de expedientes instrumentais que permitem a complexificação das ações humanas, que por sua vez, possibilitam o atendimento de necessidades cada vez mais complexas. Exemplos desses expedientes são o sistema de contagem e a escrita: ao invés de tentar avaliar quantidades visualmente, o ser humano recorre a um sistema de contagem; ao invés de confiar tudo à sua memória, ele escreve. (LURIA, 2006).

Como se inicia uma relação funcional com a escrita? Luria (2006) afirma que por volta dos três anos de idade³⁰, em uma fase denominada por ele de **“pré-instrumental”**, a criança se lança ao desafio de “escrever” imitando o adulto, mas sem atribuir significado ao que a escrita representa e sem função mnemônica. Podemos considerar que o desenvolvimento efetivo da criança em fase pré-instrumental é sua capacidade de grafar (já domina determinadas operações que permitem a ela fazer marcas no papel) e sua compreensão de que há uma escrita utilizada pelos adultos. Atuando na zona de desenvolvimento iminente da criança, o professor deve provocá-la a superar a mera imitação, fazendo com que utilize os registros gráficos como meio, ou seja, que a escrita lhe auxilie a recordar algo e assim assumam uma função de operação psicológica.

A etapa seguinte é denominada por Luria como **“atividade gráfica diferenciada”** e é possível constatá-la entre quatro e cinco anos de idade. Nessa fase, a criança se utiliza dos registros gráficos para relembrar a sentença ditada. Ainda que

³⁰ Ao indicar uma faixa etária relacionada a um dado desenvolvimento, é sempre importante ter em vista que o tempo em que se processam as mudanças que caracterizam uma fase do desenvolvimento não são naturais e sim ligadas a uma série de condições dinâmicas relacionadas às possibilidades de apropriação da cultura.

sua escrita não apresente diferenças externas, a maneira de disposição dos registros auxilia a lembrar, ou seja, começa a existir um rabisco que tem função auxiliar de um signo e que, portanto, tem uma técnica mais aprimorada³¹ e que foi conquistada pelo estímulo dado pelo signo.

A necessidade de fazer diferenciações leva a criança a primárias formas de representação do signo, inventando maneiras de estabelecer vínculos entre sua escrita e o que ela representa. Uma dessas maneiras está ligada a um reflexo do ritmo da frase pronunciada com o ritmo das marcas gráficas. Um exemplo de Luria ilustra essa situação.

Demos a Lyuse, quatro anos e oito meses de idade, um certo número de palavras: mamãe, gato, cachorro, boneca. Ela anotou todas com os mesmos rabiscos, que não diferiam uns dos outros. A situação mudou consideravelmente, todavia, quando lhe demos também longas sentenças com palavras individuais: 1) Menina; 2) Gato; 3) Zhorzhik está patinando; 4) Dois cachorros estão caçando o gato; 5) Há muitos livros na sala e a lâmpada está queimada; 6) Garrafa; 7) Bola; 8) O gato está dormindo; 9) Nós brincamos o dia inteiro, depois jantamos e, em seguida, voltamos a brincar outra vez. Na escrita que a criança produziu então, as palavras individuais foram representadas por pequenas linhas, mas as sentenças longas foram “escritas” como voltas complicadas; e quanto maior a sentença, mais longa a volta escrita para expressá-la. (LURIA, 2006, p. 162).

Apesar desse recurso de refletir o ritmo da frase apresentar um avanço, ele ainda não atende a função de marcar graficamente um conteúdo. Com a introdução de elementos como quantidades, cores, tamanhos e formas, a atividade gráfica passa a expressar pela primeira vez uma relação entre signo e significado e servir de recurso auxiliar da memória. Poderíamos imaginar uma situação para exemplificar esta mudança de atividade gráfica. Pede-se à criança que escreva, a fim de lembrar posteriormente, as seguintes frases: 1) O gato tem **quatro** patas (a criança faz 4 marcas); 2) A noite é **escura** (a criança faz um risco bem forte com o lápis); 3) **Dois** olhos e **um** nariz (a criança faz 3 marcas); 4) **Uma** árvore **grande** e **uma pequenina** (a criança faz 2 marcas, sendo uma maior que a outra). Assim o aluno estaria fazendo

³¹ Ainda que externamente sejam rabiscos, como na fase pré-instrumental, pode-se considerar que a técnica foi aperfeiçoada porque exerce agora uma função específica.

marcações que lhe possibilitassem lembrar das frases porque parte delas estaria registrada por meio dos elementos de quantidade, tamanho, cor etc.

Podemos concluir então que nessa fase é importante que o professor garanta ao aluno o conhecimento matemático introduzindo contagens, quantidades, formas geométricas, grandezas e medidas, pois isso será fundamental não só às especificidades do desenvolvimento lógico-matemático, mas também terá expressão essencial no desenvolvimento da escrita. Nesse momento também devem ser introduzidos os números e as primeiras letras (especialmente do nome da criança), pois agora ela deverá ser desafiada a realizar tarefas que incluam esse tipo de recurso, iniciando a apresentação de uma nova técnica³².

As atividades de produção da criança (modelagem, desenho, colagem etc.) são importantes nessa etapa, pois associadas ao conhecimento de letras, números e outros símbolos, possibilitarão a passagem da atividade gráfica diferenciada para a escrita pictográfica, que veremos mais adiante.

Ao discorrer sobre o ensino da escrita do idioma russo, Davídov (1988) apresenta contribuições que podem se estender ao ensino da língua de forma geral. Afirma este autor que o domínio da ortografia depende de um ensino que supere a fragmentação de regras ortográficas, assumindo um caráter sistemático, integral, que ajudará os alunos a familiarizar-se com a língua e tomar consciência de seus principais traços, possibilitando captá-la em seu conjunto.

Davídov defende o ensino da língua a partir da fonética, pois este princípio está ligado à regularidade da língua. Para este autor, a análise sonora da palavra é o primeiro passo a ser dado porque a forma fonêmica não é reconhecida pela criança. Para tanto, deve-se desmembrar a palavra, diferenciando seus fonemas. Com isso, o aluno pronunciará a palavra separando seus sons e a fixará por meio do expediente

³² Luria (2006) assevera que o desenvolvimento da escrita depende das técnicas utilizadas para este fim: rabiscos indiferenciados, marcas gráficas diferenciadas, desenhos, uso de símbolos. A substituição de uma técnica por outra significa o aprimoramento da escrita pela superação de recursos mais simples por outros mais complexos e determinados pelo desenvolvimento de uma função psicológica cultural complexa. Vale ressaltar que essa substituição de uma técnica por outra não se dá de forma linear e que é dependente da intervenção daquele que domina o sistema de escrita padrão e que age com intencionalidade para fazer a criança aperfeiçoar sua técnica: o professor.

gráfico. Juntamente com a análise sonora, o aluno deve ser apresentado ao nome das letras, fazendo sua correspondência.

Em um primeiro momento, conforme explica Davídov (1988) o aluno deve examinar as palavras recorrendo a objetos e figuras que lhe auxiliem a reconhecer seu significado nominativo. Podemos concluir então, que para este autor, as ações pedagógicas de alfabetização devem se iniciar pela escrita de substantivos concretos.

Solicitar a uma criança que desenhe o amor não será frutífero neste momento, pois ela ainda está elaborando o desenho e precisa de referências concretas para este fim. Desenhar um sentimento implica operações abstratas (como o próprio tipo de substantivo o designa) que ainda são difíceis nessa etapa. Poderíamos dizer que esse tipo de solicitação não atende a um desenvolvimento efetivo e também não atua na zona de desenvolvimento iminente, ficando inatingível para a criança alcançar os resultados esperados pelo professor.

Com este mesmo exemplo, por outro lado, podemos verificar que se a criança desenha um coração para representar o amor, ela já compreendeu, por meio de suas relações sociais, que este é um símbolo usado para representá-lo, o que expressa um tipo de desenvolvimento importante, mas provavelmente ainda não generalizado. Como a criança representaria a justiça? O trabalho? A amizade? Isto quer dizer que seu desenho do coração representando o amor é um ato imitativo. Segundo Vigotski (2001, p. 328) “[...] a criança só pode imitar o que se encontra na zona das suas próprias potencialidades intelectuais [...]. Para imitar, é preciso ter alguma possibilidade de passar do que eu sei fazer para o que não sei [...]”. Assim, estamos considerando a importância da imitação para o desenvolvimento infantil, mas é preciso que, como ação externa, que corresponde a relações interpessoais, elas sejam internalizadas e se tornem intrapsíquicas, o que, no caso de substantivos abstratos, ainda não estão dadas as condições de internalização.

Também é preciso asseverar que trabalhar com foco nos substantivos concretos e nas atividades de produção não significa que estejamos defendendo ações voltadas ao cotidiano. Se rapidamente listarmos dez animais (leopardo, quivi, cavalo, ajapá, coala, corça, faisão, lampreia, galo e salamandra) veremos que todos são substantivos concretos. No entanto, quais deles as crianças conhecem? E se conhecem, o que sabem sobre eles? Por acaso compreendem que a salamandra é um

anfíbio? E o que é anfíbio? Podemos indagá-las que a lampreia é um tipo de peixe sem maxilas? E o que são maxilas? Sabem que o quivi é da mesma ordem dos avestruzes e que não voa e não nada? Com isso queremos dizer que é possível trabalhar com inúmeros substantivos concretos, fazendo as ligações deles às diferentes áreas do conhecimento sem restringir as ações pedagógicas ao universo já conhecido pela criança.

A “**escrita pictográfica**” apresenta-se por volta dos cinco ou seis anos. Nessa idade, as crianças já sabem desenhar com certa destreza, mas não relacionam o desenho a um expediente auxiliar de escrita. Assim, as ações do professor devem dirigir-se para que o desenho desempenhe uma função específica, isto é, sirvam às crianças como recurso de escrita. Luria (2006, p. 174) afirma que:

O desenho como meio é muito frequentemente misturado ao desenho como processo autocontido e sem mediação. Em parte alguma de tal material podemos discernir algum sinal das dificuldades que a criança sente ao atravessar a diferenciação de todos esses processos em meios e fins, objetos e técnicas funcionalmente relacionados, as quais [...] constituem condição necessária para o surgimento da escrita.

Essas ponderações de Luria nos chamam a atenção para a importância do desenho dirigido em lugar do desenho livre. Enquanto o segundo não apresenta intencionalidade nem da criança, nem do professor – que não orienta suas ações por um objetivo – o primeiro apresenta exatamente os processos que são necessários ao desenvolvimento da criança, nesse caso, especificamente de fazer avançar a apropriação da escrita. Se a criança tiver sido conduzida na fase da atividade gráfica diferenciada de maneira adequada, já poderá apresentar o desenho como recurso não só de memorização, mas como forma de expressar conteúdos específicos. Se este domínio está garantido, então o aluno poderá guiar-se pela superação do desenho como técnica de escrita, substituindo-o pela escrita simbólica.

Como levar a criança a este nível mais elaborado de representação da escrita, libertando-se do desenho e fazendo-a utilizar expedientes culturais complexos? Mais uma vez (e sempre!), atuando na zona de desenvolvimento iminente, propondo ações com um grau de dificuldade maior do que aquele que antes era solicitado, pois aquilo

que antes era um problema, agora não é mais um obstáculo, visto que já foi incorporado e tornou-se desenvolvimento efetivo.

Solicitar que o aluno desenhe substantivos abstratos, verbos, adjetivos etc., configura-se como instrumento do professor nesta fase. Se antes esse tipo de solicitação era muito distante das possibilidades da criança, agora se transforma em desafios cabíveis de serem atendidos. Isto porque a criança já conhece as primeiras letras e números e deve ser apresentada formalmente ao alfabeto levando em conta a relação grafemas e fonemas. De posse dos instrumentos culturais e da compreensão de que é preciso ampliar seu repertório de escrita (relação intersíquica), o aluno passa, com auxílio (zona de desenvolvimento iminente), a desenvolver operações que lhe assegurem a internalização do sistema de escrita (relação intrapsíquica) tornando-o desenvolvimento efetivo.

Ações de escrita coletiva são importantes nesta fase, pois proporcionam ao educando um processo paralelo à esfera do sistema de escrita, mas que se imbricará a ele futuramente. Enquanto as ações individuais desse momento se voltam ao domínio do código de escrita (pois o aluno ainda não a domina suficientemente para escrever textos de maneira autônoma), as ações coletivas dirigem-se ao conhecimento sobre as características dos diferentes tipos de texto que o aluno deve compreender.

Direcionar ações que contribuam no domínio do código escrito é fundamental para que se possa dar o passo seguinte, da escrita autônoma. Nesse sentido, uma importante ação do educador é fazer a leitura do alfabeto, pedindo que os alunos repitam o som que cada letra emite isoladamente, associando seus sons com outros elementos que sirvam de recurso auxiliar da memória (exemplos: “z” tem o som da abelha; para emitir o som do “b” precisa encher as bochechas de ar; para ouvir o “d” tem que morder a língua). Também se deve associar essa leitura à escrita, sinalizando para as crianças como “desenhá-las” no caderno. Com essas ações, os alunos vão automatizando a escrita de forma que posteriormente poderão apreender conteúdos mais elaborados que utilizam essa ferramenta cultural.

Davídov (1988) segue explicando que ao pronunciar as palavras e fazer sua correspondência gráfica, o aluno assume condição de convertê-la para outras verificando seu novo significado ou a perda dele (exemplo: **F**aca / **V**aca / **B**aca). Ao analisar os sons e assimilar sua função diferenciadora de sentido conforme seu

caráter sonoro, a criança também avança na compreensão de que palavras com diferentes significados exigem diferenciação na escrita (exemplo: caÇa e caSa). Isto representa um importante salto qualitativo para a criança, pois aumenta seu repertório linguístico, garante a compreensão de que a escrita representa a fala (ainda que nem sempre com um fonema para cada grafema) e que esta representação tem uma forma universal partilhada socialmente correlacionada ao significado da palavra. Estas apropriações, nos experimentos de Davídov (1988) se dão até o final do 1º semestre do trabalho realizado e na língua portuguesa esse mesmo tempo pode ser verificado como necessário à compreensão da escrita no 1º ano do ensino fundamental. Entretanto, destaque-se que esse período não diz respeito a algo natural, linear, que espera que a criança se desenvolva nestes meses para poder dar continuidade ao ensino, mas inversamente, refere-se às ações que devem ser promovidas para que o desenvolvimento ocorra neste prazo.

Na língua portuguesa temos uma série de grafemas que correspondem a diferentes fonemas: letra “x” com som de “z” ou “s”; letra “c” com som de “s”; letras “j” e “g” com o mesmo som quando utilizadas com as vogais “e”, “i”; letra “s” com som de “z” etc. Até aqui, os alunos fazem a diferenciação pelas propriedades acústicas sensorialmente captáveis. Em um grau de maior dificuldade, passa-se a procedimentos que permitam a apropriação de sílabas complexas e outras designações que se modificam na escrita, ou seja, que implicam a escrita que não tem correspondência biunívoca com o som (exemplos: **Hospital**; **CHapéu**, tá**Xi**).

De posse da técnica e das operações envolvidas na escrita, a criança se encontra (por volta dos seis ou sete anos de idade) naquilo que Luria (2006) denominou de fase da “**escrita simbólica**”. O autor destaca que a transição entre formas primitivas de leitura e escrita e o domínio das formas culturais complexas de expressar-se graficamente depende da melhoria gradual das técnicas utilizadas, conforme já discutimos anteriormente. Entretanto, nos alerta este pesquisador que o uso de letras para escrever é primeiramente, um ato externo, que precisa ser internalizado. Segundo ele, “[...] uma compreensão dos mecanismos da escrita ocorre muito depois do domínio exterior da escrita e [...] nos primeiros estágios de aquisição desse domínio, a relação da criança com a escrita é puramente externa.” (LURIA, 2006, p. 181).

Para que a relação seja modificada e não seja mais simplesmente externa, é preciso que a criança tenha percorrido os caminhos da “pré-história da escrita”, efetuando tentativas de assimilar os mecanismos desse instrumento cultural. As diferentes etapas que apresentamos e as necessárias intervenções em cada uma delas é que possibilitará ao aluno essa internalização. Ademais, em toda essa trajetória, a condução tem que se dar no sentido de fazer com a criança e não para ela, pois “[...] não é a compreensão que gera o ato, mas muito mais o ato que produz a compreensão [...]” (LURIA, 2006, p. 188).

As ações do professor, diante das primeiras conquistas do aluno em relação à escrita, devem complexificar ainda mais esses domínios por meio da proposição de situações de leitura e escrita com um nível de exigência maior do que o anterior. Se antes o educador lhe dava tarefas de “frases enigmáticas”, por exemplo, nas quais o desenho deveria ser substituído por palavras, agora o aluno deve receber frases e pequenos textos com lacunas para completar sem a referência do desenho. Com isso, exige-se da criança que ela compreenda a frase proposta e a complete a partir de seu repertório³³.

Outra consideração importante refere-se à introdução dos morfemas³⁴ a partir dos primeiros domínios de grafemas e fonemas, pois ao compreender essas relações, o aluno reduz expressivamente o número de regularidades das quais terá que se apropriar, bem como suas regras para transformar as palavras. (DAVÍDOV, 1988).

Exemplifiquemos com a palavra CASA. Ela é formada por quatro letras, grafemas e fonemas. Ao escrever CASEBRE, se o aluno souber que o morfema lexical³⁵ é CAS, não terá dificuldade em variar o morfema gramatical³⁶ sem ter dúvidas sobre o uso do “s” ou “z”. Exercícios dessa natureza devem ser propostos aos alunos, primeiro com ajuda e depois com maior grau de dificuldade, seja pela independência na

³³ Ressalte-se sempre que utilizar o repertório do aluno não significa restringir suas expressões ao cotidiano ou ao que o aluno já domina, mas sim ter em vista a ampliação do repertório por meio da apreensão da cultura.

³⁴ Os morfemas são unidades mínimas de significação. (CAMARA JR, 1986).

³⁵ Morfema lexical é o núcleo de significação do vocábulo, denominado radical (Ex: BRAN-co, BRAN-cura, BRAN-quear).

³⁶ Morfema gramatical é a parte do vocábulo que varia de acordo com a significação específica do vocábulo (Ex: com-ER, com-IDA, com-ILANÇA etc.).

realização ou pelo tipo de tarefa – complexificar de palavras para frases e textos. Essas aquisições garantirão que os alunos avancem rapidamente na ortografia adequada de variações das palavras, assim como facilitará a apropriação de outros conceitos relacionados às classes gramaticais³⁷ e da sintaxe³⁸.

Diante da apreensão das características de diferentes gêneros e da posse do instrumento de escrita já automatizado e mais elaborado (pela introdução de elementos gramaticais, regras de acentuação, pontuação etc.), se antes afirmamos que as elaborações textuais deveriam ser coletivas, agora elas devem ser individuais. É claro que depois de terem preparado seus textos individualmente e dos mesmos terem sido devidamente corrigidos, todas as produções podem ser apresentadas e discutidas pelo grupo. Isso quer dizer que os alunos continuam a ter ações coletivas, mas sempre orientadas pelos conhecimentos historicamente construídos e com níveis cada vez mais aperfeiçoados de discussão.

O conhecimento da língua escrita envolve processos de reflexão, análise e generalização, que não se dão espontaneamente, como quer o construtivismo e nem pela mera repetição, como faziam as cartilhas. A repetição é processo para o automatismo, mas o cerne da questão está na repetição sem compreensão, ou seja, como ato imitativo, que conforme já discutimos antes, não garante a internalização do processo.

Concluimos esse primeiro capítulo cientes de que muitas contribuições importantes não foram aqui contempladas porque fugiriam ao objeto central de nossa discussão. Mas esperamos colaborar com o movimento de reflexão que busca a consolidação da pedagogia histórico-crítica nos posicionando dissonantes aos postulados construtivistas, que tem norteado a educação no Estado de São Paulo e que analisaremos a partir do próximo capítulo.

³⁷ Classe gramatical é a classificação da palavra conforme a morfologia. Na língua portuguesa, temos dez classes gramaticais: substantivo, adjetivo, artigo, preposição, numeral, pronome, verbo, advérbio, conjunção e interjeição. (AMARAL, ANTÔNIO e PATROCÍNIO, s.d.).

³⁸ É a parte da gramática que estuda a disposição, a lógica e a relação das palavras em uma frase. As funções sintáticas das palavras na oração são: sujeito, objeto direto, objeto indireto, adjunto adverbial, agente da passiva, adjunto adnominal, predicativo, complemento nominal, aposto e vocativo. (AMARAL, ANTÔNIO e PATROCÍNIO, s.d.).

CAPÍTULO 2

O construtivismo: origem e concepção pedagógica

*Você deve lutar pela xepa da feira
e dizer que está recompensado.
Você deve estampar sempre um ar de
alegria e dizer: tudo tem melhorado.*

Gonzaguinha. Comportamento Geral.

2.1 AS RAÍZES PEDAGÓGICAS DO CONSTRUTIVISMO NO PENSAMENTO ESCOLANOVISTA

Para iniciarmos nossa discussão sobre o construtivismo, é necessário caracterizá-lo como uma continuidade do movimento escolanovista. Por sua vez, para contextualizar a escola nova, precisamos caracterizar, ainda que brevemente, a chamada escola tradicional, que foi criticada pelos escolanovistas, fazendo surgir o movimento de renovação pedagógica.

A educação tradicional³⁹ esteve ligada à fase revolucionária da burguesia, defendendo o princípio de que todos os seres humanos nascem essencialmente iguais, ou seja, nascem como uma tabula rasa⁴⁰, que se contrapunha à concepção medieval segundo a qual os seres humanos nasceriam essencialmente diferentes. Articulava-se a um processo de transformação da estrutura e da super-estrutura social, caracterizado pela substituição de “[...]uma sociedade com base num suposto direito natural por uma sociedade contratual.” (SAVIANI, 2008, p. 32). Essa escola estava, portanto articulada ao processo de superação da Idade Média e consolidação da burguesia e sua ordem “democrática” no poder. Para tanto, era necessário superar a ignorância, entendida como causa da marginalização dos indivíduos. “Como realizar essa tarefa? Por meio do ensino. A escola é erigida no grande instrumento para converter os súditos em cidadãos.” (SAVIANI, 2008, p. 5). Uma vez que o que estava em pauta era a igualdade, a constituída pedagogia da essência “[...] vai fazer uma defesa intransigente da igualdade essencial dos homens.” (SAVIANI, 2008, p. 32).

O termo “ensino tradicional” designa um tipo de educação pautada em exercícios metódicos, graduados, adaptados às necessidades dos alunos e na transmissão do conhecimento pelo contato com as obras universais (SNYDERS, 1974). No entanto, essa denominação também indica uma educação que tem sido caracterizada por seus opositores como uma escola fracassada, ineficiente e retrógrada. Essa caricatura da educação tradicional tem inviabilizado a compreensão

³⁹ Que passa a ser assim denominada a partir da crítica à pedagogia da essência, tendo a expressão “escola tradicional” em seu ponto de partida um caráter negativo.

⁴⁰ Note-se que o discurso pedagógico da atualidade critica a ideia de tabula rasa sem historicizá-la, ou seja, esquecendo-se do fato de que essa ideia desempenhou um papel histórico progressista ao se opor à visão medieval de mundo.

de seus verdadeiros princípios e propósitos, levando à sua recusa *a priori*, sem uma análise criteriosa de seus aspectos positivos e negativos.

Ao observarem-se as características da pedagogia tradicional, definidas dessa forma superficial e caricaturada, verifica-se sua contraposição a diversos aspectos da pedagogia nova (e posteriormente, das demais pedagogias do “aprender a aprender”), justificando a negação sumária da primeira pela segunda. Como explica Snyders (1974) o primeiro cuidado necessário a uma adequada caracterização da pedagogia tradicional deve ser o de distinguir entre aquilo que de fato constitui suas proposições para a educação escolar, da conotação inteiramente negativa a ela atribuída pelos escolanovistas. Não é por acaso que o citado autor formula questões que seriam inconcebíveis para os escolanovistas como, por exemplo, se é possível a existência de um bom professor tradicional, respondendo afirmativamente a essa questão.

Rosler mostra que o construtivismo adotou a mesma estratégia da escola nova em relação à escola tradicional:

Assim como o movimento escolanovista usou e abusou do recurso da sua contraposição ao que denominava de escola “tradicional”, também o construtivismo tem usado e abusado desse mesmo recurso. Diga-se de passagem que assumir o famigerado jargão “tradicional” implica, entre outras coisas, afirmar no campo educacional uma ineficiência, a aceitação passiva de valores e ideias exteriormente impostas; portanto, a submissão a uma autoridade intelectual e moral externa (seja ela do professor, de uma ideia, de uma ideologia, de um governo, de uma sociedade etc.). Ser tradicional ou não-construtivista refere-se a um estado de conformismo, à memorização em detrimento da reflexão e da criatividade, à transmissão e à reprodução em vez da produção do conhecimento. Memorização, reprodução e transmissão de conhecimento são palavras que assumiram no jargão educacional contemporâneo uma conotação tão fortemente negativa e tão indissociavelmente ligada ao que seria a educação tradicional que se tornou necessário prestar muitos esclarecimentos quando essas palavras são utilizadas com uma conotação positiva. (ROSSLER, 2006, p. 124-125).

Na escola tradicional, o professor tem papel de destaque, pois é visto como aquele que pode levar os alunos ao nível de conhecimento mais elaborado. Assim,

[...] na escola, o nexu instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o

mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos, sendo também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior. (GRAMSCI, 1982, p. 131).

Segundo Snyders (1974, p. 17-18), para a escola tradicional, “[...] educar é propor modelos, escolher modelos, conferindo-lhes uma clareza, uma perfeição, em suma, um estilo que, através da realidade do dia a dia, não será possível atingir”. Defende o autor que o educando tome contato com as grandes produções da humanidade, sendo apresentado a “[...] obras, pensamentos elevados – o que não quer dizer que sejam os últimos ou definitivos, mas em todo caso, os primeiros e fundamentais.” (SNYDERS, 1974, p. 17).

Esses modelos garantem o progresso da aprendizagem, pois a cada vez que o aluno toma contato com eles, melhora seu domínio. Também em defesa dos modelos, o autor trata da originalidade afirmando que “[...] a criança torna-se um ser inédito e capaz de se exprimir dum modo inédito na medida em que o contato assíduo com os bons autores a subtrai à banalidade e à dispersão.” (SNYDERS, 1974, p. 21).

Para seus opositores, como alerta Duarte (2003), a transmissão do conhecimento transforma a escola num espaço de sofrimento para os alunos, pois aquilo que aprendem não faz sentido, não tem ligação com seu cotidiano, não lhes é imediatamente útil. Snyders (1974, p. 22) defende, assim como Duarte, que

[...] o confronto da criança com os bons autores, com os modelos, em convívio com Pitágoras ou com V. Hugo, gera a alegria [...]. Não uma alegria qualquer, nem mesmo comparável aos prazeres habituais, mas uma espécie de plenitude que o invade, quando ele conseguiu abrir diálogo com um dos grandes.

O autor ainda reitera a superação do cotidiano pela atividade escolar ao enfatizar que “[...] a criança sente-se crescer quando inicia o trabalho, pois vai aproximar-se dos grandes modelos. Por fim, a posse efetiva duma felicidade que os desejos habituais, a vida quotidiana não lhe teriam mesmo permitido suspeitar.” (SNYDERS, 1974, p. 22).

Reconhecer esses aspectos positivos da pedagogia tradicional não implica, porém, ignorar suas insuperáveis limitações, as quais decorrem principalmente do

fato de que se trata de uma pedagogia burguesa e, como tal, desconsidera inteiramente a existência da luta de classes e suas implicações para a produção e distribuição social do conhecimento, da mesma forma que transforma o conhecimento ensinado na escola em algo destituído de historicidade. Mas não foi por essa razão que a escola tradicional passou, no final do século XIX e início do século XX, a ser alvo das críticas dos defensores da “nova pedagogia”. Tais críticas têm sua origem social no fato de que a burguesia precisava recompor sua hegemonia (SAVIANI, 2008). Ao se consolidar no poder, os interesses burgueses não são mais aqueles de transformação da sociedade, mas sim de sua perpetuação. Dessa forma, a escola tradicional não atende mais aos anseios da burguesia⁴¹ e com isso torna-se necessário articular ideologicamente a escola a uma perspectiva não mais centrada na socialização do conhecimento objetivo sobre a realidade natural e social, mas sim a uma concepção da escola como espaço de respeito à individualidade, à atividade espontânea e às necessidades da vida cotidiana dos indivíduos. Esse vínculo entre a crítica à escola tradicional feita pela escola nova e os interesses historicamente mutantes da burguesia é assinalado por Snyders (1974, p. 7) da seguinte forma: “[...] os poderes não gostam do ensino tradicional, desconfiam e orientam os professores para a pedagogia nova.” Essa pedagogia que legitima a diferença entre os homens, a pedagogia da existência,

[...] vai contrapor-se ao movimento de libertação da humanidade em seu conjunto, vai legitimar as desigualdades, legitimar a dominação, legitimar a sujeição, legitimar os privilégios. [...] Nesse momento, a classe revolucionária é outra: não é mais a burguesia, é exatamente aquela classe que a burguesia explora. (SAVIANI, 2008, p. 34).

⁴¹ Não deve ser esquecido, a esse respeito como também em relação a outros aspectos da luta ideológica em torno à escola, que a burguesia e seus intelectuais fazem uma nítida distinção entre a educação para a classe trabalhadora e a educação para os filhos da burguesia. O projeto da escola tradicional, de ensinar tudo a todos deixou de interessar à burguesia no que se refere à educação para a classe trabalhadora, mas a burguesia não abdicou do ensino do conhecimento clássico aos herdeiros do poder econômico e político.

A teoria educacional que toma corpo a partir de então, a pedagogia nova⁴², afirma que

[...] os homens não são essencialmente iguais; os homens são essencialmente diferentes, e nós temos que respeitar as diferenças entre os homens. Então há aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo. (SAVIANI, 2008, p. 34).

Vê-se nessa nova concepção, que superação da marginalidade não se refere mais à superação da ignorância, mas sim ao ajuste dos indivíduos, de forma que sejam aceitos em suas diferenças. Em verdade, o que está por trás dessa “aceitação”, é a validação das desigualdades como algo natural e impossível de ser superado. Assim, o eixo da questão pedagógica, antes centrado no conteúdo, no professor e na diretividade, agora se desloca para os métodos ou processos pedagógicos, para o aluno e para a não-diretividade, tratando-se de uma teoria “[...] onde o importante não é aprender, mas aprender a aprender.” (SAVIANI, 2008, p. 8).

2.2 AS PEDAGOGIAS DO “APRENDER A APRENDER”

Na atualidade, remontando ao movimento da pedagogia nova, as pedagogias do “aprender a aprender” têm se firmado hegemonicamente, sendo diferentes discursos (construtivismo, pedagogia das competências, pedagogia de projetos, teoria do professor reflexivo etc.) variantes de uma mesma concepção.

Segundo Duarte (2006c) 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

⁴² Segundo Saviani (2008, p. 49) as expressões “pedagogia nova” e “pedagogia da existência” são equivalentes (mas não confundir “pedagogia da existência” com “pedagogia existencialista”), posto que estão centradas “[...] na vida, na **existência**, na atividade, por oposição à concepção tradicional que se centrava no intelecto, na **essência**, no conhecimento.” (grifo do autor).

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.

O universo ideológico ao qual estão ligadas essas pedagogias é o neoliberalismo⁴³ e o pós-modernismo⁴⁴ e elas exercem forte influência sobre o pensamento pedagógico contemporâneo⁴⁵. O discurso das pedagogias do “aprender a aprender” segundo o qual elas estariam voltadas às necessidades de uma nova sociedade, esconde um processo de acentuação da divisão de classes, uma vez que essas pedagogias não propõem a superação do capitalismo e conseqüentemente, conduzem a relação educação e sociedade de forma idealista.

As pedagogias do “aprender a aprender”, por negarem a função do trabalho educativo de transmissão de conhecimento, que caracteriza a especificidade da

⁴³ Carcanholo explica que embora as origens do neoliberalismo possam ser identificadas desde 1944, com a publicação da obra *“O caminho da servidão”* de Frederick Hayek, sua afirmação se deu no final da década de 1970. O pensamento neoliberal pode ser apresentado segundo quatro premissas: as interações entre os indivíduos (sejam elas econômicas, políticas e/ou sociais) se constituem em função dos interesses próprios de cada um (1). Poderia parecer que assim se desorganizaria a sociedade. Mas isso não ocorre porque esses interesses fazem parte de uma “ordem natural” (2), estabelecida pelo mercado (3). Por isso mesmo, “[...] qualquer interferência nesse mercado é indesejável [...]” (4). (CARCANHOLO, 2002, p. 18).

⁴⁴ Para Moraes, o discurso pós-moderno se compõe de uma multiplicidade de interpretações, inclusive inconciliáveis entre si, que exerce influência no mundo contemporâneo talvez “[...] porque procure traduzir no mais das vezes de forma confusa e imprecisa, as mudanças na vida social, política e moral impostas pelas múltiplas formas de reestruturação do capitalismo contemporâneo” (MORAES, 1996, p. 46). Ainda segundo essa autora, o discurso pós-moderno questiona a racionalidade científica como meio de atingir o conhecimento objetivo, sendo, nessa perspectiva, impossível “[...] experienciar este mundo como uma totalidade ordenada e coerente que permite teorizar sobre ele.” (MORAES, 1996, p. 47).

⁴⁵ Confira o capítulo 2 do livro de Newton Duarte (2006c), no qual o autor relaciona neoliberalismo, pós-modernismo e construtivismo.

educação escolar, acabam por defender uma visão equivocada do que seja uma escola democrática. É nesse sentido que “[...] quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática.” (SAVIANI, 2008, p. 30).

Nessas pedagogias, o critério de verdade se estabelece a partir daquilo que se julga mais adequado para cada indivíduo considerando suas práticas sociais (DUARTE, 2006c), as quais são, porém, reduzidas à vida cotidiana (DUARTE, 2007). Desta maneira, o currículo escolar perde referência de quais são os conteúdos a serem ensinados, pois deve voltar-se às objetivações em-si (DUARTE, 1999).

Corroborando com a exaltação do cotidiano, Philippe Perrenoud (2000), ao discorrer sobre a pedagogia das competências, declarou em entrevista concedida à revista Nova Escola que as competências devem ser fruto da necessidade do dia-a-dia dos indivíduos e, como tal, não podem se tornar universais. Indaga o educador: “[...] o que sabemos verdadeiramente das competências que têm necessidade, no dia-a-dia, um desempregado, um imigrante, um portador de deficiência, uma mãe solteira, um dissidente, um jovem da periferia?” (PERRENOUD, 2000, p. 2). Estas colocações permitem observar que a defesa deste autor é a estagnação do indivíduo em suas condições de existência, devendo aprender de forma restrita somente o necessário para manter-se na condição de exploração em que se encontra. Na mesma entrevista, reforçando o entendimento de perpetuação da exploração, o educador também afirmou que

[...] dentre as crianças que têm chance de ir à escola somente alguns anos, uma grande parte sai sem saber utilizar as coisas que aprenderam [e que por isso] é preciso parar de pensar a escola básica como uma preparação para os estudos longos [que não se destinam a toda a sociedade, e assim garantir] uma **preparação de todos para a vida**. (PERRENOUD, 2000, p. 3, grifo nosso).

Para essas pedagogias, portanto, a educação não está centrada em adquirir conhecimento (domínio de conteúdos), mas sim no processo de aprender a aprender. Os sujeitos são preparados para serem flexíveis e adaptáveis às necessidades do mercado; tornam-se dóceis aos desígnios do capitalismo; a exploração do homem

pelo homem é naturalizada e o Estado se isenta da responsabilidade de oferecer condições ao desenvolvimento máximo de todos os indivíduos.

O carro-chefe das pedagogias do “aprender a aprender” vem sendo, nas últimas décadas, o construtivismo, que de acordo com Duarte (2006c, 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.

O construtivismo aparece, portanto, como mais do que um modismo, pois seu discurso tem se mostrado expressivo nas escolas, nas universidades, nas reformas de ensino e na mídia⁴⁶, tendo seu conjunto de princípios e sua prática já consolidada na educação contemporânea. (MIRANDA, 2000).

2.3 A CONCEPÇÃO CONSTRUTIVISTA DE CONHECIMENTO

Dando continuidade à caracterização do construtivismo, abordaremos nesse espaço as ideias de Piaget sobre o conhecimento. Essas considerações são relevantes tendo em vista que esse entendimento, juntamente com as concepções de aluno e professor (objeto dos nossos próximos itens) permearão nossas análises dos documentos da SEE a partir do capítulo 3.

⁴⁶ Sobre a veiculação na mídia da onda construtivista, confira ARCE, 2000 e sobre o uso do recurso de sedução na difusão do construtivismo, confira ROSSLER, 2000 e 2006.

O pesquisador suíço Jean Piaget (1896-1980), considerado expoente da abordagem construtivista⁴⁷, se dedicou ao problema do conhecimento: o que é, como o ser humano chega a ele, como se passa de um conhecimento a outro etc. Sua teoria destinava-se a tentar explicar o conhecimento baseando-se na biologia, fazendo um elo entre essa ciência e a filosofia, com dados empíricos. Segundo Azenha (1993, p. 8), “[...] a formação típica de cientista leva-o a procurar um suporte experimental para suas especulações filosóficas, de forma a poder construir uma epistemologia de base biológica”. Esta autora também afirma que

[...] a concepção piagetiana do funcionamento intelectual inspira-se fortemente no modelo biológico de trocas entre o organismo e o ambiente, fruto de seus estudos biológicos sobre moluscos [...]. A observação da forma pela qual estes organismos adaptam-se ao ambiente e o assimilam de acordo com sua estrutura levou Piaget a conceber o modelo para o desenvolvimento cognitivo. (AZENHA, 1993, p. 18).

O modelo piagetiano de análise da inteligência está baseado nas relações que se estabelecem entre o organismo e meio ambiente, sendo que tal processo se dá pela adaptação do organismo ao meio e por sua organização interna. Assim, a adaptação é bem sucedida se o organismo atinge equilíbrio entre assimilação dos elementos da realidade (exterior) e acomodação a essa realidade dos esquemas internos do organismo. Como explica Piaget (1982, p. 18):

⁴⁷ Piaget utilizou-se do termo construtivismo em textos como “*O construtivismo e a criação de novidades*”, do livro “*Epistemologia genética*” (1990), publicado em 1970, no qual discute a organização das estruturas psíquicas segundo processos universais que possibilitariam a criação do novo a partir da assimilação do mundo real de forma única. Também estabeleceu relação com o construtivismo na obra “*Para onde vai a educação*” (1998d). Este livro é composto de dois capítulos. O primeiro, “*Para onde vai a educação*” foi redigido em 1971 e o segundo, “*O direito à educação no mundo atual*” foi publicado pela UNESCO em 1948. Na “*Parte retrospectiva*” do primeiro capítulo Piaget menciona as pesquisas psicológicas sobre o desenvolvimento divididas em três direções, que encaminham diferentes aplicações pedagógicas: associacionista empirista, inatista e maturacionista e aquela que “[...] é decididamente a nossa [...], é de **natureza construtivista**, isto é, sem preformação exógena (empirismo) ou endógena (inatismo) por contínuas ultrapassagens das elaborações sucessivas, o que, do ponto de vista pedagógico, leva incontestavelmente a dar toda ênfase às atividades que favoreçam a espontaneidade da criança” (PIAGET, 1998d, p. 10-11, grifo do autor).

Em resumo, a adaptação intelectual, como qualquer outra, é um estabelecimento de equilíbrio progressivo entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar. O espírito só pode encontrar-se adaptado a uma realidade se houver uma acomodação perfeita, isto é, se nada mais vier, nessa realidade, modificar os esquemas do sujeito. Mas, inversamente, não há adaptação se a nova realidade tiver imposto atitudes motoras ou mentais contrárias às que tinham sido adotadas no contato com outros dados anteriores: só há uma adaptação se houver coerência, logo assimilação. [...] Mas em todos os casos, sem exceção, a adaptação só se considera realizada quando atinge um sistema estável, isto é, quando existe um equilíbrio entre acomodação e assimilação. Isso conduz-nos à função de organização. Do ponto de vista biológico, a organização é inseparável da adaptação: são os dois processos complementares de um mecanismo único, sendo o primeiro o aspecto interno do ciclo do qual a adaptação constitui o aspecto exterior.

Piaget estabeleceu um modelo evolucionista em seus estudos, avaliando que os estágios se sucedem de forma constante para todos os sujeitos, se caracterizando sempre por uma determinada forma de organização, permitindo que as estruturas conquistadas em um estágio se integrem ao estágio seguinte. Coll e Martí (1996, p. 107) explicam que

A visão do desenvolvimento organizado em estágios sucessivos, cujos níveis de equilíbrio podem ser descritos mediante estruturas lógicas, determina também, em grande parte, a problemática das pesquisas sobre a aprendizagem. Qualquer aprendizagem deverá ser medida em relação às competências cognitivas que oferece cada estágio; este último indicará, pois, de acordo com Piaget, as possibilidades de aprender que tem o sujeito. Por isto, será necessário definir o nível cognitivo dos sujeitos antes das sessões de aprendizagem.

Essas considerações iniciais já nos remetem ao dilema, na epistemologia construtivista⁴⁸, entre objetivismo e relativismo. Duarte (2000, p. 90) formulou a hipótese de que haveria, na epistemologia piagetiana, “[...] uma ambiguidade entre,

⁴⁸ Teceremos considerações sobre o construtivismo a partir de Piaget, pois ele se tornou um marco referencial para essa concepção. Ainda que existam dissonâncias pontuais entre seus seguidores, concordamos com Rossler (2006, p. 142) ao afirmar que “[...] se o núcleo conceitual de uma teoria – uma dada visão de mundo, de homem, certos pressupostos e conceitos-chaves – é compartilhado pelos autores que dela fazem uso ou a absorvem em sua prática, nesse caso, estamos diante de apropriações teóricas com fundamento, isto é, a princípio minimamente coerentes. E, nesse sentido, análises que se estendam de forma generalizada a todos esses autores seriam, assim procedentes”.

por um lado, uma tendência a um cientificismo positivista e, por outro, a um relativismo subjetivista". Segundo o autor:

A tendência, existente na obra piagetiana, a um cientificismo positivista pode ser constatada na oposição que Piaget estabelece entre a filosofia e a ciência no livro *Sabedoria e Ilusões da Filosofia* (PIAGET, 1969b) e na oposição que ele estabelece entre ciência e ideologia na obra *Estudos Sociológicos* (PIAGET, 1973, pp. 79-80). Piaget mostra-se positivista por identificar objetividade com neutralidade. Cabe aqui lembrar a argumentação de Dermeval Saviani (1997, pp. 66-68), quando este mostra que a identificação entre objetividade e neutralidade é uma armadilha criada pelo pensamento positivista, armadilha essa na qual caem aqueles que pretendem atacar o positivismo negando a possibilidade do conhecimento objetivo. Quanto ao relativismo subjetivista que seria outra tendência presente na obra Piaget, tal relativismo pode ser constatado, por exemplo, quando Piaget (1969a, p. 332), em seu livro *Biologia e Conhecimento*, procura responder à questão de como é possível a verdade, o conhecimento, recorrendo à afirmação de que o conhecimento é construção, por analogia ao processo de evolução dos seres vivos. Nesse sentido, o decisivo deixa de ser a questão de se um conhecimento é mais verdadeiro do que outro, mas sim a de se um conhecimento é mais desenvolvido, mais evoluído do que outro. A própria superação do egocentrismo cognitivo em Piaget não implica necessariamente a noção de abandono de um conhecimento menos verdadeiro e sua superação por um conhecimento que corresponda mais à realidade, mas sim a noção de que os indivíduos tornem-se capazes de coordenar os vários pontos de vista. (DUARTE, 2000, p. 90).

No plano pedagógico esse cientificismo positivista apresentava-se em Piaget, entre outras maneiras, por meio da separação entre meios e fins da educação. Segundo Duarte (2006c, p. 37-38):

O mencionado posicionamento valorativo contido no lema "aprender a aprender", que consiste em supervalorizar o método de conhecimento em detrimento do conhecimento como produto, articula-se também à ideia de que uma educação democrática não pode privilegiar uma determinada concepção ideológica, política etc. Uma educação democrática seria uma educação relativista. [...] No campo da educação moral Piaget também defendia essa concepção, defendendo uma educação moral na qual o mais importante seriam os procedimentos do que o conteúdo, pois a educação moral não deveria preocupar-se em transmitir valores morais ao indivíduo mas sim em oferecer condições para que esse indivíduo desenvolva a autonomia moral.

Duarte (2006c) desenvolve uma análise dos fundamentos da epistemologia e da psicologia de Jean Piaget e mostra que o pesquisador suíço buscou na evolução da vida o modelo para encontrar uma referência para a verdade e a objetividade. Ele esclarece que Piaget considera que a verdade resulta da forma como se constrói o conhecimento e, portanto, de como o indivíduo organiza a realidade em sua mente.

Dessa forma a objetividade é entendida não como correspondência do conhecimento à realidade objetiva, mas sim como uma capacidade de relativização do ponto de vista. Esse é o caminho, no interior da epistemologia piagetiana que leva à separação entre ontologia e epistemologia proposta por Von Glasersfeld, um dos autores que levaram às últimas consequências essa tendência ao relativismo existente em Piaget, defensor do autodenominado construtivismo radical. As teses de Glasersfeld foram analisadas criticamente por Duarte (2000), o qual mostra que Glasersfeld não apresenta o construtivismo radical como uma corrente dentro do construtivismo. Na verdade, ele defende a tese de que a epistemologia construtivista é necessariamente radical e que essa radicalidade estaria presente já na obra de Piaget. Nessa perspectiva, uma leitura correta da obra de Piaget revelaria necessariamente essa radicalidade, a qual consistiria na separação absoluta entre ontologia e epistemologia:

O construtivismo não formula declarações ontológicas. Não nos diz como é o mundo, só nos sugere uma maneira de pensá-lo e nos fornece uma análise das operações que geram uma análise a partir da experiência. Provavelmente, a melhor maneira de caracterizá-lo seja dizer que é a primeira tentativa séria de separar a epistemologia da ontologia. Na história de nossas ideias, a epistemologia (o estudo do que sabemos e como chegamos a sabê-lo) sempre esteve ligada à noção de que o conhecimento deva ser a representação de um mundo ontológico externo. O construtivismo procura prescindir de tal ideia. Exclui esta condição e afirma, em troca, que o conhecimento só tem que ser viável, adequar-se a nossos propósitos. Tem que cumprir uma função. Por exemplo, tem que se encaixar no mundo tal como o vemos, e não no mundo tal como deveria ser. (VON GLASERSFELD, 1996, p. 82).

Como afirma Duarte (2000, p. 95):

As consequências ideológicas desse tipo de raciocínio são bastante sérias. O conhecimento humano resultaria, nesse caso, desse processo puramente casual, pelo qual os indivíduos se encaixam no

meio ambiente que lhes tocou viver e no qual devem sobreviver. O conhecimento não resulta de um esforço por representar corretamente a realidade para então transformá-la, mas sim da adaptação ao meio tal como ele é. Não podemos deixar de perguntar: nessa perspectiva, o que ocorre com os indivíduos quando eles não se encaixam no meio social imediato, tal como este se apresenta a esses indivíduos e em particular num contexto social de relações sociais alienadas e alienantes? Essa pergunta é aqui puramente provocativa pois ela não tem sentido no escopo do construtivismo radical, já que respondê-la significaria admitir a possibilidade de afirmar algo sobre o que a realidade é (por exemplo, afirmar que a realidade da sociedade capitalista é alienada e alienante) e tal possibilidade é negada pelo construtivismo radical.

Nesse sentido, a recusa do construtivismo em fazer afirmações sobre a realidade, essa atitude que transforma a verdade numa questão de construção subjetiva, resulta por si mesma, numa aceitação da realidade fetichizada da sociedade capitalista contemporânea. Ao pretender nada dizerem sobre a realidade, os construtivistas acabam por deixarem que a realidade alienada se apresente como a única alternativa possível à vida humana.

Vejamos algumas manifestações, no campo pedagógico, dessa problemática concepção construtivista do que sejam o conhecimento e a realidade.

Em texto publicado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas em 1991, Carlos Franchi analisa as relações entre criatividade e gramática numa perspectiva que chamaríamos de construtivista, embora o próprio autor não a nomeie⁴⁹. Franchi inicia sua reflexão sobre esse tema abordando as contribuições e os limites dos escolanovistas:

Já desde o início do século, educadores e filósofos da educação foram-se a pouco e pouco afastando de uma didática conteudista e informativa e de uma psicologia sensu-empirista, baseada sobretudo no dado e no transmissível, no estabelecido e na herança, para reconhecer a função ativa do pensamento (e da linguagem) e o papel

⁴⁹ Revah (2006) discute a questão da articulação do construtivismo a um discurso crítico na década de 1980 e analisa a costura dele com Piaget e Emília Ferreiro na revista *Nova Escola*, publicada a partir de 1986. Nesse ano, a revista relatou experiências do Grupo de Estudos sobre o Ensino da Matemática de Porto Alegre (GEEMPA), que já estava nas publicações da SEE em 1985, como veremos no capítulo 3. O nome Emília Ferreiro toma primeiro plano nas publicações da revista *Nova Escola* a partir de 1989, sendo citado em pelo menos uma matéria de todos os números desse ano.

da ação na construção de noções, conceitos, operações e relações estruturais. Refiro-me, por exemplo, ao processo contínuo nessa direção das ideias de Lay, Dewey, Claparède, Kerschensteiner, que se liam em nossas escolas normais já nos anos quarenta. [...] Já era um grande passo. A observação, embora condição de acesso ao reconhecível, não seria o fator determinante de “ideias novas”: é preciso que o espírito produza um “ato criador”, uma “intuição criadora”, para, a partir destes, avançar para a solução de quaisquer situações-problema. Nesse contexto, porém, criatividade e ação criadora padecem de uma limitação muito séria, em que o pensamento e a linguagem possuem um mero papel instrumental. Resultam, ainda, de inferências que associam achados da observação e “conteúdos” da consciência. Se, por um lado, a vida psíquica se descreve como um esforço ativo e expressivo, continua, por outro lado, sendo um mecanismo de conexão entre conteúdos previamente estabelecidos. Importava avançar no sentido de caracterizar a natureza do pensamento e da linguagem como o de um processo, ele mesmo ativo, de construções, de ordenação e estruturação dos dados da experiência e da consciência. (SÃO PAULO, 1991a, p. 9).

Segundo esse autor o avanço seria realizado por Piaget, pois o mesmo iria mostrar que o pensamento e a linguagem não expressam a reflexão sobre modelos externos, mas sim, correspondem a esquemas elaborados pelo esforço do próprio indivíduo. Nessa direção, é compreensível que o autor tenha uma visão negativa em relação à transmissão do conhecimento historicamente acumulado:

Para um homem sempre imaturo e inacabado, histórico e atravessado pela história, já não se pode pensar a educação como a transmissão de uma herança cultural, nem como a transferência de informações e conteúdos. Sem recusar essa história, mas sem repetir-se e reiterar-se, o homem deve formar-se em uma contínua readaptação; quero dizer: para ser sempre um agente novo de sua própria construção, para acomodar-se em sucessivas e diferentes situações, para reinterpretá-las e reinterpretar seus problemas, para atribuir às questões novo valor e peso, para inventar soluções; para exercer, enfim, em cada momento, sua virtualidade criadora. (SÃO PAULO, 1991a, p. 11).

Essa reflexão articula-se à questão da reinvenção na teoria piagetiana. A centralidade que Piaget dava a esse processo é reconhecida por muitos autores como, por exemplo, García:

Com base na perspectiva piagetiana, o professor deve ser criador, se quiser ser professor. Não criador da grande teoria, não criador das infundáveis e vazias verbalizações que enchem os manuais

pedagógicos. Deve ser criador daquilo que eu chamaria de “as oportunidades para descobrir”. Porque toda verdadeira aprendizagem (não a simples aquisição de informação) é um descobrimento, e todo descobrimento é uma recriação de uma realidade interpretada. (GARCÍA, 1997, p.54).

Sendo a questão da reinvenção, fundamental para Piaget, tanto no que se refere ao plano epistemológico, como no campo psicológico da inteligência e no campo pedagógico, a afirmação de que o conhecimento não é cópia do real poderia apenas significar que a apropriação da realidade pelo pensamento é um processo ativo e, nesse caso, não haveria o que discordar. Mas o significado dessa afirmação em Piaget é mais do que isso. Segundo Delval (1998, p. 17):

Se o sujeito constrói o conhecimento e todo conhecimento é resultado de sua atividade, a realidade não pode ser conhecida em si mesma, diretamente⁵⁰. De uma perspectiva construtivista, falar da realidade em si mesma carece de sentido. Pode-se apenas postular que ela existe, mas toda referência a ela será feita através da mediação do sujeito cognitivo⁵¹.

Por essas afirmações podemos concluir que no interior do construtivismo as aprendizagens expressam conhecimentos relativizados, tanto porque estão vinculadas à vida cotidiana dos indivíduos (as culturas locais se sobrepõem à cultura universal) como porque todo o conteúdo apreendido depende de um ponto de vista, construído por cada sujeito. Para esclarecer melhor como essa concepção teórica referenda as questões até aqui assinaladas, passaremos a discorrer sobre o

⁵⁰ Palangana, ao apresentar a concepção de desenvolvimento e aprendizagem de Piaget o faz explicitando seus pressupostos filosóficos e epistemológicos. Afirma a autora que apesar de biólogo, Piaget sofreu influências da filosofia kantiana (idealista), bem como de outras epistemologias contemporâneas. Ainda segundo Palangana (1994, p. 28), para Kant “[...] o homem não chega a conhecer a essência das coisas. A construção do fenômeno é o limite máximo ao qual o sujeito pode ascender”. Assim podemos observar a relação entre a epistemologia piagetiana e a filosofia kantiana, estudada por vários autores e reconhecida inclusive por Zélia Ramozzi-Chiarottino, expoente construtivista brasileira. (Confira FREITAG, 1991; OLIVEIRA, 2004; PALANGANA, 1994; RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988).

⁵¹ Segundo Delval (1998, p. 16): “O construtivismo estabelece que o sujeito cognoscitivo constrói o conhecimento. Isto pressupõe que cada sujeito tem que construir seus próprios conhecimentos e que não os pode receber construídos de outros. A construção é uma tarefa solitária, no sentido de que é realizada no interior do sujeito, e só pode ser efetuada por ele mesmo. Essa construção dá origem à sua organização psicológica.”

entendimento dado pelo construtivismo no que se refere ao aluno e ao professor, tendo em vista que essas questões serão pontuadas em nossa análise a partir do capítulo 3.

2.4 O ALUNO E O PROFESSOR NO CONSTRUTIVISMO

Como visto anteriormente, a busca de equilíbrio entre assimilação e acomodação, que gera a adaptação dos indivíduos ao meio é central na teoria piagetiana. Assim, o indivíduo, tomado na escola por aluno, está predestinado a reconstruir (ou reinventar) o conhecimento segundo suas possibilidades. E nesse sentido, o professor toma lugar acessório a essa reconstrução.

Fernando Becker, em seu livro *"Educação e construção do conhecimento"*, afirma que o ser humano, ao nascer "[...] apesar de trazer uma fascinante bagagem hereditária que remonta a milhões de anos de evolução, não consegue emitir a mais simples operação de pensamento ou o mais elementar ato simbólico". O autor ainda assevera, apoiando-se em Piaget, que "[...] o meio social, por mais que sintetize milhares de anos de civilização, não consegue **ensinar** a esse recém-nascido o mais elementar conhecimento objetivo." (BECKER, 2001, p. 70, grifo do autor). Podemos notar a coerência de Becker com os postulados piagetianos e se analisarmos a questão da transmissão de conhecimento, chamada por Piaget de transmissão social, verificaremos que ela está subordinada e limitada à reinvenção por meio da qual o indivíduo assimila a realidade às suas estruturas de pensamento e aos seus esquemas de ação. Segundo Piaget,

[...] quando se trata da fala adulta, transmitindo ou procurando transmitir conhecimentos já estruturados pela linguagem ou pela inteligência dos pais e dos mestres, imagina-se que essa assimilação prévia é suficiente e que a criança tem apenas de incorporar esses alimentos intelectuais já digeridos, como se a transmissão não exigisse uma nova assimilação, isto é, uma reestruturação dependente, neste caso, das atividades do auditor. Em uma palavra, desde que se trata da fala ou do ensino verbal, parte-se do postulado implícito de que tal transmissão educativa fornece à criança os instrumentos próprios de assimilação, ao mesmo tempo que esses instrumentos só podem ser adquiridos pela atividade interna e que toda assimilação é uma reestruturação ou uma reinvenção. (PIAGET, 1998a, p. 48).

Se a transmissão do conhecimento não produz no sujeito que aprende o processo de desenvolvimento de suas ferramentas culturais que possibilitam a aprendizagem, então a transmissão apresenta-se, na psicologia piagetiana, totalmente dependente do processo interno de reinvenção dos instrumentos cognitivos. Ainda que Piaget reconheça a existência da “transmissão social”, coloca-a em posição de subordinação aos processos psicológicos internos de reestruturação do real. Dessa forma, resta à educação escolar apenas a escolha entre servir a esses processos internos ou ser um obstáculo ao desenvolvimento dos mesmos:

Por um lado, esse desenvolvimento refere-se essencialmente às atividades do sujeito, e da ação sensoriomotora às operações mais interiorizadas, o motor é constantemente uma operatividade irreduzível e espontânea. Por outro, esta operatividade não é nem pré-formada de uma vez por todas nem explicável por suas contribuições exteriores da experiência ou da transmissão social: ela é o produto de sucessivas construções, e o fator principal desse construtivismo é um equilíbrio por auto-regulações que permitem remediar as incoerências momentâneas, resolver os problemas e superar as crises ou os desequilíbrios por uma elaboração constante de novas estruturas que a escola pode ignorar ou favorecer, segundo os métodos empregados. (PIAGET, 1998a, p. 49).

Concordando com o posicionamento de Piaget, Becker entende que o conhecimento será incorporado de maneiras diferentes por sujeitos de classes sociais diversas, mas faz essa interpretação de forma naturalizada, como insuperável pelos indivíduos. Segundo ele,

O sujeito constrói seu conhecimento na interação com o meio – tanto físico como social. Essa **construção** depende, portanto, das condições do sujeito – indivíduo sadio, bem alimentado, sem deficiências neurológicas etc. – e das condições do meio; na favela é extremamente mais difícil construir conhecimento, e progredir nessa construção, do que nas classes média e alta. (BECKER, 2001, p. 71, grifo do autor).

Apesar de julgar que os métodos de ensino podem “[...] aumentar o rendimento dos alunos e ao mesmo tempo acelerar seu crescimento espiritual sem prejudicar sua solidez” (PIAGET, 1998a, p. 176), Piaget sublinha dois fatores que interferem no desenvolvimento e que ao mesmo tempo são seus produtores: a

existência de uma evolução mental (que deve adequar o substrato intelectual de cada idade) e a importância de se levar em conta interesses e necessidades.

Em relação ao primeiro fator, Lino de Macedo, em seu livro "*Ensaio construtivistas*", confirma que o professor pode interferir na construção do conhecimento pela criança, mas que isso não poderá ultrapassar seu desenvolvimento conquistado. Segundo ele,

[...] a intervenção [do professor] é favorável, mas depende do nível de desenvolvimento da criança quanto àquela noção. Em outras palavras, a aprendizagem depende do desenvolvimento. Exercícios, discussões, estabelecimento de conflitos etc. contribuem para o desenvolvimento das estruturas, mas não tem o poder de estabelecê-las sem levar em conta as possibilidades prévias da criança. (MACEDO, 1994, p. 134).

E como se naturaliza a aprendizagem que será maior para uns do que para outros? Podemos citar a emblemática justificativa apresentada pelo Ministério da Educação no "*Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*" (PROFA), que em seu documento de apresentação, ao tentar explicar por que não se consegue alfabetizar todas as crianças, afirma que é preciso respeitar e valorizar a diversidade de saberes, pois

Enquanto as crianças oriundas de famílias que fazem uso sistemático da escrita e da leitura passam a primeira infância aprendendo coisas desse tipo, em suas casas, com seus pais, tios e avós, as crianças privadas destas experiências estão aprendendo o que seria impensável a uma criança pequena de classe média e alta: cozinhar para os irmãos menores, dar banho sem derrubá-los, acordar de madrugada para ir trabalhar na roça, ou na rua, vendendo objetos nos sinais de trânsito... As primeiras ocupam seu tempo desenvolvendo procedimentos que as farão se alfabetizar muito cedo; as últimas, por sua vez, estão desenvolvendo outros procedimentos relativos a suas experiências cotidianas: portanto o repertório de saberes é outro, é outra a bagagem de vida, como se dizia há algum tempo. Em outras palavras, algumas crianças não aprendem a ler e escrever aos seis ou sete anos pela mesma razão que as outras não aprendem a cozinhar, lavar, passar, cuidar da casa, carpir o roçado e desviar-se dos carros na rua. (BRASIL, 2001, p. 15).

Sobre o segundo fator anteriormente levantado, Piaget defende uma escola que respeite os interesses da criança. Para tanto, se apoia na Escola Nova (ou Escola Ativa) identificando-se com ela, por exemplo, nesse posicionamento:

Como foi mostrado profundamente por Dewey, o interesse verdadeiro surge quando o eu se identifica com uma ideia ou um objeto, quando encontra neles um meio de expressão e eles se tornam um alimento necessário à sua atividade. Quando a escola ativa exige que o esforço do aluno **venha dele mesmo sem ser imposto**, e que sua inteligência trabalhe **sem receber os conhecimentos já todos preparados de fora**, ela pede simplesmente que sejam respeitadas as leis de toda inteligência. (PIAGET, 1998a, p. 162, grifo nosso).

Podemos perceber que para referendar a teoria piagetiana, é preciso considerar a transmissão do conhecimento como algo nocivo, porque impediria o aluno de refletir por si, inviabilizando seu crescimento intelectual. Destarte, quanto menos se ensina, mais se aprende, como assevera Becker (1993, p. 71, grifo do autor):

Quando um professor ensina um conteúdo aos seus alunos [...], ele atravessa todo o processo de construção do conhecimento obstruindo o processo de abstração reflexionante. Em nome da transmissão do conhecimento ele impede a construção das estruturas básicas de todo o conhecer, o **a priori** de toda a compreensão. É isto que Piaget quer dizer ao afirmar que toda vez que ensinamos algo à criança, impedimos que ela invente esta e tantas outras coisas.

Da mesma forma, pautando-se pela defesa da experiência (interação sujeito-objeto), como forma de garantir a verdadeira aprendizagem, assinala Piaget:

As melhores aulas continuarão sendo letra morta se não se apoiarem sobre a própria experiência, assim como a inteligência das leis da física é impossível sem a manipulação de um material concreto. Quanto à experiência da solidariedade, é necessário que a criança a faça por si mesma, pois as experiências dos outros – no terreno espiritual ainda mais do que no terreno material – nunca instruíram ninguém e, por uma fatalidade da natureza humana, **cada nova geração é convocada a reaprender o que os outros já tinham descoberto por conta própria**. (PIAGET, 1998b, p. 66, grifo nosso).

Assim, no modelo construtivista, com o mínimo de interferência do professor e de qualquer tipo de transmissão que, por exemplo, organize o currículo escolar, diz o pesquisador suíço: "A 'escola ativa' baseia-se na ideia de que as matérias a serem ensinadas à criança não devem ser impostas de fora, mas redescobertas pela criança por meio de uma verdadeira investigação e de uma atividade espontânea" (PIAGET, 1998b, p. 42), pois se "[...] o objetivo da educação é formar seres autônomos, então o ensino baseado na transmissão oral e na autoridade deve ser **abolido**." (PARRAT-DAYAN e TRYPHON, 1998, p. 12, grifo nosso).

Para Piaget, toda forma de transmissão seria coerção do adulto, que por seu prestígio, levaria a criança a aceitar incondicionalmente suas posições. Para este autor, o grupo (outras crianças) teria muito mais a contribuir do que o professor. Nesse sentido, ele alega que o professor teria dificuldade em atender a todos (então o problema não estaria na ação do professor em si) e atrapalharia a confiança do aluno em si mesmo, ocasionando ou sedimentando suas dificuldades. Isso pode ser verificado no texto "*Observações psicológicas sobre o trabalho em grupo*", escrito em 1935, no qual o pesquisador suíço afirma que:

Muito frequentemente, com efeito, o mau aluno que não consegue ceder diante do professor (porque o amor próprio da criança está comprometido, porque a fonte de sentimento de inferioridade é o adulto, ou por qualquer outra razão) vê-se tão naturalmente requisitado num grupo de trabalho que suas inibições desaparecem pouco a pouco. (PIAGET, 1998c, p. 147).

Coll (1996), discutindo sobre a construção do conhecimento na escola, entende que o construtivismo se organiza em torno de três ideias fundamentais sobre o processo de ensino e aprendizagem: 1) em última instância, o aluno é o responsável por sua aprendizagem; 2) na escola, o conhecimento que já foi elaborado deve ser reconstruído pelo aluno por meio de sua interação com os objetos de conhecimento dependendo de seus interesses sobre quais conhecimentos vai adquirir; 3) visto que o conhecimento a ser adquirido é pré-existente, o professor deverá desempenhar o papel de orientador, para que o aluno se aproxime da representação social existente relativa aquele conhecimento. Sua função é "[...] **encadear** os processos de construção do aluno com o saber coletivo culturalmente organizado" (COLL, 1996, p. 396, grifo do autor). A princípio pode parecer que para este autor há uma visão talvez mais

significativa do professor, que já não seria tão prejudicial e até desejável no processo de ensino e aprendizagem. Mas um olhar mais atento nos permitirá enxergar que o educador continua não podendo transmitir: é o aluno, que deve aprender. Cabe ao professor tão somente permitir-lhe que aprenda, oferecendo-lhe oportunidades de acordo com seu desenvolvimento, interesses e capacidades. Isso abre portas para que os construtivistas reforcem a ideia de que cada um aprenderá a seu tempo e dentro de suas possibilidades.

A impossibilidade, na epistemologia piagetiana, da transmissão social produzir no sujeito cognoscente as ferramentas culturais necessárias ao processo de conhecimento está relacionada à separação entre a forma e o conteúdo. Piaget considera ser possível estudar-se o processo de conhecimento como pura forma, como esclarece Ramozzi-Chiarottino (1997, p. 116):

Piaget esteve sempre interessado única e exclusivamente naquilo que é comum a todos os seres humanos, independentemente do lugar e do tempo em que estejam, ou seja, interessado pela forma do conhecimento. Não lhe interessavam, portanto, as diferenças, mas sim os universais. Mesmo quando fala do processo histórico, está se referindo ao sujeito universal e não aos sujeitos concretos do aqui e agora. [...] Piaget trata da importância do social enquanto meio ambiente, enquanto nicho das trocas simbólicas, mas não se ocupa de como determinados conteúdos particulares influenciam ou não as performances particulares dos indivíduos.

Na década de 1930 Vigotski já havia mostrado que Piaget, ao investigar o pensamento infantil, procurou desenvolver um método de pesquisa que permitisse a desvinculação entre os processos de pensamento e os conteúdos do conhecimento, isto é, a desvinculação entre a forma do pensamento infantil e os conhecimentos provenientes do meio social:

O seu método consiste em atribuir tarefas que não apenas são completamente alheias à atividade escolar, mas que excluem também toda a possibilidade de a criança ser capaz de dar a resposta exata. Um exemplo típico que ilustra os aspectos positivos e negativos desse método são as perguntas utilizadas por Piaget nas entrevistas clínicas com as crianças. Quando se pergunta a uma criança de cinco anos porque o sol não cai, não só é evidente que ela não pode conhecer a resposta certa, ou seria um gênio, mas também que não poderia imaginar uma resposta que se aproximasse da correta. Na realidade, a finalidade de perguntas tão inacessíveis é precisamente

excluir a possibilidade de se recorrer a experiências ou conhecimentos precedentes, ou seja, a de obrigar o espírito da criança a trabalhar sobre problemas completamente novos e inacessíveis, para poder estudar as tendências do seu pensamento de uma forma pura, absolutamente independente dos seus conhecimentos, da sua experiência e da sua cultura. (VIGOTSKII, 2006, p. 104).

Embora não possamos explorar aqui todas as consequências filosóficas, psicológicas e pedagógicas dessa separação entre conteúdo e forma postulada pelo construtivismo de Jean Piaget, precisamos ao menos assinalar duas. A primeira delas é a de que se as formas assumidas pelo conhecimento em sua gênese são independentes dos seus conteúdos concretos e se, mais do que independentes, são elas que constituem a universalidade do conhecimento, parece-nos quase inevitável que a própria realidade social seja convertida em processos puramente formais. A segunda é a de que do ponto de vista pedagógico, os conteúdos escolares são reduzidos a meios de desenvolvimento das formas de pensamento, o que acaba por produzir currículos escolares empobrecidos. Mas isso não parece ser um problema para o construtivismo na medida em que, como analisamos anteriormente, o relativismo é uma das características da epistemologia piagetiana e tal relativismo dispensa a escola da preocupação em assegurar que todos os alunos aprendam conteúdos de valor universal.

Analisemos, para finalizar este item, a relação entre indivíduo e sociedade na teoria construtivista. Para tanto recorreremos a uma passagem particularmente esclarecedora do livro *"Biologia e Conhecimento"*:

No terreno do conhecimento, parece evidente que as operações individuais da inteligência e as operações que asseguram a troca na cooperação cognoscitiva são uma só e mesma coisa, sendo a "coordenação geral das ações", que temos continuamente invocado, a coordenação interindividual tanto quanto intraindividual, porque estas "ações" são ao mesmo tempo coletivas e executadas por indivíduos. [...] É por conseguinte uma questão desprovida de sentido perguntar se a lógica ou a matemática são na essência individuais ou sociais. O sujeito epistêmico que as constrói é ao mesmo tempo um indivíduo, mas descentrado relativamente ao seu eu particular, e o setor do grupo social, descentrado com relação aos ídolos coercitivos da tribo, porque essas duas espécies de descentrações manifestam as mesmas interações intelectuais ou coordenações gerais da ação que constituem o conhecimento. O resultado é então [...] que as formas mais gerais do pensamento que podem ser dissociadas de seus

conteúdos, são, por isso mesmo, formas de troca cognoscitivas ou de regulação interindividual, ao mesmo tempo em que são tiradas do funcionamento comum, peculiar a toda organização viva. Sem dúvida, do ponto de vista psicogenético estas regulações interindividuais ou sociais (e não hereditárias) constituem um fato novo com relação ao pensamento individual, que sem elas fica exposto a todas as deformações egocêntricas, e são condição necessária para a formação do sujeito epistêmico descentrado. Mas do ponto de vista lógico estas regulações superiores não dependem menos das condições de toda coordenação geral das ações e vai assim ao encontro do mesmo fundo biológico comum. (PIAGET, 2000, p. 406-407).

Discutamos as ideias contidas nessa citação. Para Piaget a lógica que preside as ações do indivíduo sobre os objetos de seu conhecimento é a mesma que preside as relações dos indivíduos uns com os outros. Por sua vez, essa lógica é constituída por formas de pensamento “que são tiradas do funcionamento comum, peculiar a toda organização viva”, ou seja, a mesma lógica que preside os processos biológicos, também preside as interações sociais e os processos cognitivos. Assim, o fato de Piaget afirmar que as interações sociais (“regulações interindividuais”) são necessárias para o indivíduo superar o egocentrismo intelectual não significa como poderia parecer à primeira vista que Piaget estaria levando em conta a dialética entre o social e o individual. Na verdade sua solução para a questão das relações entre o individual e o social é submeter tudo ao “mesmo fundo biológico comum”, ou seja, submeter tudo ao funcionamento orgânico, isto é, do organismo. Em última instância prevalecem na teoria piagetiana os processos internos do organismo. É por isso que Delval afirma, como já foi aqui mencionado, que o conhecimento é um processo interno. Essa concepção transforma o social em pura abstração, em processualidade desprovida de concretude histórica. Como afirma Duarte (2006c, p. 280), qualquer que seja a perspectiva a partir da qual se analise a teoria piagetiana

[...] chega-se sempre ao mesmo ponto, isto é, ao pressuposto de que a unidade dos processos psicológicos e sociais é dada pelo princípio da equilíbrio, como princípio universal, originário dos processos orgânicos. O social não é um princípio explicativo, mas sim um dos elementos de um esquema teórico no qual o princípio explicativo fundamental é a tendência ao equilíbrio.

Essa concepção de social, ao orientar as atividades educativas escolares, resulta na supervalorização das interações entre os alunos, à qual passa a subordinar-

se a atividade do professor, como pode ser lido no texto de Marisa Ramos Barbieri sobre o ensino de ciências, publicado em material da CENP no ano de 1991:

As relações de ensino-aprendizagem dão-se a partir de um programa, o qual por sua vez, tem muito a ver com o professor, suas decisões sobre como possibilitar a construção do conhecimento aos seus alunos. Se ele próprio, enquanto aluno de 1º Grau, teve pouca oportunidade de construir o seu conhecimento e como licenciado, ou mesmo como professor, nos cursos de formação que frequentou, não percebeu suficientemente o processo, só terá uma saída à sua disposição, se quiser: aprender a partir do saber da criança, na interação entre elas, registrando, organizando e elaborando o seu programa. (BARBIERI, 1991, p. 130).

Sem dúvida alguma, esses pressupostos sobre o conhecimento, o aluno e o professor vão repercutir nas obras sobre alfabetização, especialmente aquelas mais difundidas a partir da década de 1980, de autoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Este é nosso próximo ponto de discussão.

2.5 A ALFABETIZAÇÃO CONSTRUTIVISTA

Poderia parecer, à primeira vista, que a conhecida crítica construtivista aos métodos de alfabetização invalidaria nossa afirmação de que o construtivismo prioriza a forma em detrimento do conteúdo, como já explicitamos anteriormente. Nesse caso, a condenação construtivista dos métodos de alfabetização seria interpretada como não valorização da forma do processo de alfabetização. Mas tal interpretação seria um equívoco. Ao contrário da mesma, a condenação dos métodos de alfabetização pelo construtivismo é, isto sim, uma radicalização da supervalorização da forma que já existia na pedagogia escolanovista.

Em publicação da CENP cuja primeira impressão data de 1988, Lair Levi Buarque afirma que Sonia Kramer, em texto publicado em 1986, teria identificado,

[...] nas recentes publicações em educação, duas grandes vertentes: a que valoriza o produto final (ler e escrever), mas entende-o como decorrente da aquisição de habilidades (coordenação motora, discriminação visual, auditiva etc.), o que gera a ênfase primordial na automação da escrita para, numa segunda etapa, voltar-se para a compreensão ou interpretação do texto; e uma segunda corrente, que entende a alfabetização como a compreensão do modo de construção do conhecimento, daí a valorização das hipóteses que a criança

desenvolve sobre a escrita e dos usos da língua escrita. Essas concepções determinam as diferenças na prática pedagógica e nos resultados que as crianças alcançam. [...] Um professor que se enquadre na segunda vertente [...] entende a alfabetização como a compreensão dos meios que a criança utiliza para representar a construção do seu conhecimento sobre a língua escrita. (BUARQUE, 1990, p. 77-78).

Essa formulação, segundo a qual a alfabetização seria “a compreensão do modo de construção do conhecimento” contém a valorização da forma de construção das “hipóteses” da criança sobre a escrita e seus usos em detrimento do ensino da escrita como um conteúdo escolar. Entendamos melhor a questão das hipóteses de escrita e a maneira como elas se dão no referencial construtivista.

Ferreiro e Teberosky fundamentaram-se em Piaget para buscar a explicação sobre como a criança conquista a escrita. Para estas pesquisadoras, o sujeito cognoscente definido por Piaget é conceito fundamental para se compreender a aprendizagem da escrita. Assinalam as autoras:

O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 26).

Tendo em vista a filiação teórica de Ferreiro e Teberosky às ideias piagetianas, não é de se surpreender que elas também entendam que a aprendizagem depende de como o indivíduo interpreta os estímulos recebidos, conforme suas disponibilidades assimilativas. Segundo elas,

[...] um mesmo estímulo (ou objeto) **não é o mesmo a menos que os esquemas assimiladores à disposição também o sejam**. O que equivale a colocar o sujeito da aprendizagem no centro do processo, e não aquele que, supostamente, conduz essa aprendizagem (o método, na ocasião, ou **quem** o veicula). (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 27, grifo das autoras).

Essas pesquisadoras acompanharam crianças de diferentes idades (inicialmente, de 4 a 6 anos) e em diferentes momentos da aquisição da escrita observando seus registros espontâneos e entrevistando-as segundo o que chamaram de “método de indagação”, inspirado no método clínico de Piaget. Os alunos deveriam escrever palavras desconhecidas, pois isso impediria que se utilizassem da memória para escrever alguma palavra já decorada e provocaria um problema a ser resolvido. Isso as colocaria em situação de conflitar seus esquemas com novas hipóteses que teriam que construir sobre a escrita. Não podemos deixar de mencionar que as novas hipóteses resultantes do conflito devem ser apenas apoiadas pelo professor. Conforme Azenha (1993, p. 90-91, grifo nosso), a psicogênese da língua escrita tem contribuição fundamental para o professor porque

[...] é a demonstração de que a aprendizagem da escrita tem um caráter evolutivo. A descrição dos padrões evolutivos configurados pelas hipóteses de aquisição comprova a existência de **um desenvolvimento natural da escrita**.

As próprias Emília Ferreiro e Ana Teberosky consolidam esta ideia quando escrevem que “[...] existem processos de aprendizagem do sujeito que não dependem dos métodos [...]. O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém não **criar** aprendizagem.” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 29, grifo das autoras).

Inicialmente, as escritas da criança envolvem desenhos, números e letras⁵² de forma aleatória. Ao compreender que a escrita representa simbolicamente as coisas, a criança avança. Isso ocorre de forma espontânea, como resultado de um conflito cognitivo que gera um novo esquema assimilativo e que é apenas acompanhado pelo professor. Para Ferreiro e Teberosky (1985, p. 32), a introdução de conflitos cognitivos requer “[...] detectar quais são os momentos cruciais nos quais o sujeito é

⁵² A letra é a representação gráfica do fonema, sendo que um fonema pode ter: 1) mais de uma letra (como no caso das semivogais); 2) apenas uma letra para representar mais de um fonema (ex: táxi); 3) não ter correspondência sonora (como a letra “h” no início das palavras). (AMARAL, ANTÔNIO e PATROCÍNIO, s.d.).

sensível às perturbações e às suas próprias contradições, para ajudá-lo a avançar no sentido de uma nova reestruturação”.

O passo seguinte seria que, diante do desafio de escrever uma lista de palavras desconhecidas ou ler um cartão, os esquemas assimilativos da criança primordialmente se baseassem em dois critérios: a impossibilidade de escrever com uma só letra e a necessidade de letras diferentes para escrever (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985; AZENHA, 1993). Esse momento de escrita indiferenciada, na qual não há um controle das letras em correspondência às sílabas ou relacionando grafema⁵³ e fonema⁵⁴, é chamado de hipótese pré-silábica (WEISZ, 2005b).

Em uma etapa seguinte, ainda sem correspondência grafema-fonema, a criança percebe que precisa estabelecer relação entre o número de letras que utiliza, de acordo com o contexto sonoro das palavras. Ela utiliza então o seu repertório de escrita para indiscriminadamente atribuir uma letra para cada sílaba (hipótese silábica sem valor sonoro). Apesar de seus escritos ainda não guardarem correspondência direta com o som, a hipótese silábica traz um avanço importante, pois propiciará a conquista da escrita convencional. Ainda dentro da hipótese silábica, em nível mais avançado, a criança passa a atribuir uma letra para cada sílaba, agora com vínculo ao fonema que ela representa (hipótese silábica com valor sonoro). Como última etapa das escritas silábicas, a mais apurada é aquela na qual a criança escreve, ora a sílaba completa e ora apenas uma letra para a sílaba. É a chamada hipótese de escrita silábica-alfabética. Por exemplo, a escrita de “brigadeiro”, poderia ser representada por um aluno como B-GA-DE-O (WEISZ, 2005a). Por fim, a criança atinge um nível denominado hipótese de escrita alfabética, na qual suas representações alcançam um nível de legibilidade, mas ainda com erros ortográficos⁵⁵ a serem vencidos posteriormente (AZENHA, 1993).

⁵³ Grafemas são traços gráficos únicos. Abarca os diacríticos, ideogramas e sinais de pontuação. Nas letras, os grafemas permitem diferenciar homônimos, como por exemplo: *concerto* – *conserto*; *cela* - *sela*. (CAMARA JR, 1986).

⁵⁴ Menor unidade sonora de uma palavra, que pode estabelecer distinção de significado entre uma palavra e outra. São classificados em vogais, semivogais e consoantes. (AMARAL, ANTÔNIO e PATROCÍNIO, s.d.).

⁵⁵ A ortografia é a parte da gramática que estabelece normas para a escrita correta das palavras. (AMARAL, ANTÔNIO e PATROCÍNIO, s.d.).

Outras considerações importantes sobre a linguagem escrita na perspectiva piagetiana dizem respeito à variabilidade da aprendizagem conforme o contexto social e a necessidade da intervenção pedagógica para a construção do conhecimento sobre a escrita.

Sobre o primeiro ponto, Ferreiro e Teberosky (1985) interpretaram os dados obtidos avaliando que crianças de classe baixa chegam à escola com menos conhecimentos do que aquelas da classe média (são estes os grupos que compõem a pesquisa). No entanto, as pesquisadoras se furtaram a analisar essas diferenças, pois o que lhes interessava investigar era

[...] **se as mesmas condutas aparecem em ambos os grupos, ou se há condutas específicas para cada grupo.** Nesse sentido, os dados são conclusivos: não há nenhum tipo de conduta que seja exclusivo de um grupo social. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 143, grifo das autoras).

Concordamos que não há condutas exclusivas de um grupo ou outro como algo inato ou que nem todas as crianças possam aprender. Entretanto, essa possibilidade depende das condições objetivas de acesso ao conhecimento. As crianças que detêm a cultura de forma mais apurada são aquelas que tiveram mais chances de apropriação do patrimônio humano-genérico, dentro e fora da escola. Quando chegam à alfabetização, terão níveis diferentes de posse dos instrumentos que lhe possibilitarão dominar a escrita mais rápida ou lentamente. Bem, mas então, estamos confirmando o discurso de que as crianças aprendem **apesar** da escola e não **por causa** dela, correto? Não. Ao contrário! Entendemos que se foi possível que Emília Ferreiro e Ana Teberosky concluíssem que não há diferenças entre grupos sociais na aquisição da escrita, isso é devido ao fato de que as crianças de ambos os grupos frequentavam a escola durante a pesquisa. Idealização, porém, é acreditar que não há nada a se fazer sobre isso, perpetuando a naturalização dos “tempos” e necessidades do indivíduo. Considerando que as crianças frequentarão o mesmo tempo de escolarização (o ensino fundamental de 9 anos, por exemplo), ao se naturalizar as diferenças de aprendizagem como algo pertinente ao indivíduo em suas possibilidades, prescreve-se o sucesso ou o fracasso; o maior ou menor

aproveitamento da educação escolar, como algo vinculado às insuperáveis particularidades de cada sujeito.

Para o construtivismo não será garantido por meio das intervenções do professor, por exemplo, o domínio da escrita. Como afirma Azenha (1993, p. 56, grifo nosso):

Tanto os sinais de pontuação como a orientação da leitura são conteúdos específicos do aspecto arbitrário da convenção escrita, que, portanto, não podem ser deduzidos pelo raciocínio infantil. São, pois, conhecimentos socialmente transmitidos, dependentes da existência de uma longa prática com textos escritos e com informantes desse sistema. Pode-se inferir a partir destes comentários que **o ensino escolar não será o mesmo para as crianças de classe baixa e de classe média, considerando-se as diferenças nas práticas prévias à escolarização, no que se refere à escrita e à leitura.**

Por que a educação escolar não será a mesma? Na perspectiva construtivista isso é previsto, pois os conhecimentos não são necessariamente escolares (podem ser aprendidos espontaneamente) e quando estão dentro da escola, além de, nessa concepção, referendarem o cotidiano e as apropriações mais precárias do saber, não se espera que eles possam atingir a todos. Mas então, o que o professor deve e pode fazer, de acordo com o construtivismo?

Para as pesquisadoras Ferreiro e Teberosky (1985), o meio (e nele se encontra o professor) seria a fonte da criança para que ela possa observar seu entorno e perceber as características daquilo que designa a escrita. O educador, portanto, deve funcionar como um apresentador, que por meio de diferentes situações, possibilita à criança que ela pense e descubra as particularidades do sistema alfabético, incorporando-as como hipóteses. Podemos verificar o quanto o construtivismo desvaloriza a função do professor e em contrapartida destaca os aspectos internos (que a criança vai descobrir por si) como mais fundamentais, quando Telma Weisz menciona, no texto "*Como se aprende a ler e escrever ou prontidão - um problema mal colocado*", que os "[...] problemas perceptivo-motores [de um aluno em processo de alfabetização analisado no texto] desapareceram, **como por encanto**, quando ele

descobriu, o quê, exatamente, as letras representavam” (WEISZ, 2005a, M1U3T5, p. 11, grifo nosso⁵⁶).

A consequência da naturalização de diferenças de aprendizagem, que aceita um ensino de baixa qualidade, se revela também em outro documento da CENP, publicado em 1986, no qual se compreende que os melhores indivíduos estão longe do alcance da escola “normal”. Afirma o documento:

Presenciamos em todos os setores da atividade humana a instituição de padrões de excelência irreais em relação ao ensino e à educação existente, inatingíveis e incompreensíveis pela grande maioria. [...] Podem evidentemente existir indivíduos excepcionais, que sobrepondo-se de um modo ou outro ao esvaziamento e à autonomização da vida, alcançam uma medida integrativa apesar de tudo. Mas, com efeito, constituem exceções. E, se por ventura conseguem superar os obstáculos, isso será devido a circunstâncias aleatórias, de caráter estritamente pessoal. **E é quase um milagre.** (SÃO PAULO, 1986b, p. 35-36, grifo nosso).

Encantamentos e milagres à parte, Azenha recupera essa concepção de dissociação entre o que o professor ensina e a aprendizagem que daí decorre ao afirmar que

[...] as condutas escritas de um aprendiz não são o mero resultado daquilo que o professor ensina. Existe um processo de construção deste conhecimento que nem sempre coincide com o que está sendo ensinado. (AZENHA, 1993, p. 42).

Em concordância com esses posicionamentos, o texto “*Contribuições à prática pedagógica – 2*”⁵⁷ apresenta a seguinte consideração:

Não é prejudicial dar informações aos alunos; o que pode ser prejudicial é pensar que a informação dada é recebida por eles sempre sem modificações, porque estaremos supondo estar transmitindo ao aprendiz um conhecimento que, em muitos casos,

⁵⁶ Vale destacar que esse texto foi publicado pela SEE em 1985, 1988 e a partir de 2003 nas edições do material de formação de professores alfabetizadores, o programa “*Letra e Vida*”.

⁵⁷ Esse texto traz excertos da publicação de Délia Lerner de Zunino e Alícia Palacios Pizani, intitulada “*A aprendizagem da língua escrita na escola – reflexões sobre a proposta pedagógica construtivista*”.

não será assimilado com o mesmo significado que o professor lhe atribui. As modificações sofridas pela informação são proporcionais à distância que há entre o momento alcançado pelas pessoas na construção do objeto de que se trata e os esquemas de assimilação requeridos para incorporar tal informação com a menor deformação possível. Daí a importância de conhecer o processo e favorecer os intercâmbios entre os alunos, e entre eles e o professor, porque de toda informação que circula nessa interação **cada um aproveitará apenas aquela que responder melhor às suas necessidades momentâneas**, às interrogações que já tiver formulado a si mesmo. (SÃO PAULO, 2005, M1U4T9, p. 3-4, grifo nosso).

Também podemos recorrer aos escritos de Azenha (1993) para assinalar que o professor é somente um acompanhante do processo que se dá internamente no indivíduo:

[...] Nem sempre os conteúdos nem a sequência do ensino correspondem aos processos de aprendizagem. [...] Conhecer quais são esses processos de compreensão infantil dota o alfabetizador de um valioso instrumento para identificar momentos propícios de intervenções nesses processos e da previsão de quais são os conteúdos necessários para promover avanços no conhecimento. Infere-se dessas considerações que **o principal componente para ajudar a promover a aprendizagem da escrita é a capacidade de observação e interpretação das condutas da criança**. (AZENHA, 1993, p. 90, grifo nosso).

Abordemos agora outras questões sobre a assimilação da escrita na concepção construtivista, no que se refere à escrita inicial restrita às letras maiúsculas, ao conhecimento das letras (grafemas) e à ortografia.

Para o construtivismo, a escrita deve restringir-se primeiramente só às letras de forma e maiúsculas. Como afirma o texto *"Contribuições à prática pedagógica – 1"*, do módulo 1 do material de formação de professores alfabetizadores de São Paulo *"Letra e Vida"*:

Nesse período em que os alunos ainda não se alfabetizaram e estão ocupados em **descobrir** quantas e quais letras são usadas para escrever (ou seja, ocupados com uma análise de aspectos quantitativos e/ou qualitativos da escrita), o uso da letra de forma e maiúscula é o mais recomendado, pois suas características permitem que eles analisem as letras separadamente, distinguindo-as umas das outras com facilidade – além de serem também mais simples de grafar. (SÃO PAULO, 2005, M1U3T10, p. 2, grifo nosso).

Encontra-se aqui uma incoerência da concepção construtivista, pois um dos principais eixos de sustentação desta teoria é o cotidiano e a maioria dos textos que encontramos no nosso dia a dia não está em letras maiúsculas! Cartazes, folhetos, manchetes de jornais e mesmo muitos livros infantis não estão neste formato. Aprender as quatro formas de escrita das letras (cursiva e de imprensa, maiúscula e minúscula), em nada prejudicará a criança. Ao contrário, com repetidas ações obteremos melhora nas operações cognitivas e motoras, o que acarretará o automatismo das diferentes formas.

Sobre a segunda questão que destacamos, o conhecimento das letras, para o construtivismo, nessa aquisição “[...] **os nomes das letras precedem o conhecimento do valor sonoro**” (AZENHA, 1993, p. 55, grifo nosso). Este princípio é condizente com a concepção construtivista porque, em se tratando de um processo que ocorre atrelado ao desenvolvimento espontâneo, a criança primeiramente será apresentada às letras para só posteriormente, perceber “naturalmente” (e vagarosamente) que cada uma dessas letras tem um som. Daí a existência da hipótese silábica sem valor sonoro que terá como sua sucessora a hipótese silábica com valor sonoro.

Em uma prática pedagógica fundamentada na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica, encontramos os caminhos para refutar a linearidade do desenvolvimento que precisa de uma hipótese silábica sem valor sonoro como antecessora à compreensão do aspecto fonético e a viabilidade/necessidade de se ensinar relacionando grafemas e fonemas ao mesmo tempo. Cabe ao professor a tarefa de nortear o ensino de maneira a garantir a aquisição da escrita como instrumento cultural complexo, pois só assim esse ensino contribuirá no desenvolvimento efetivo do indivíduo ultrapassando as barreiras da execução mecânica e da alfabetização inundada de erros ortográficos, que nos remete justamente ao terceiro item que propusemos para discussão anteriormente.

No construtivismo, ao serem consideradas “alfabéticas”, as crianças apresentam muitos erros de ortografia. Como afirma o texto “*Contribuições à prática pedagógica 9*”, somente quando a escrita alfabética tiver sido conquistada é que a

ortografia deve ser tomada como objeto de ensino (SÃO PAULO, 2006b)⁵⁸. A justificativa para tal procedimento é que os alunos precisam sentir-se seguros quando estão construindo suas ideias sobre a escrita. Recriminá-los ou puni-los por cometer erros inibiria a expressão livre que precisam ter para compreender a escrita. (SÃO PAULO, 2005).

Não estamos propondo que os alunos sejam castigados, humilhados ou repreendidos de maneira vexatória, mas sim, estamos defendendo que a ortografia esteja relacionada a um ensino sistemático, que ajudará os alunos a familiarizarem-se com a língua e tomarem consciência de seus principais traços, possibilitando captá-la em seu conjunto, o que não precisa ser desenvolvido posteriormente à conquista do sistema de escrita, mas sim como parte dessa apropriação (DAVÍDOV, 1988).

O posicionamento do construtivismo em relação à não correção de erros cometidos no processo de alfabetização se coaduna com Piaget, como podemos verificar no texto "*Observações psicológicas sobre o trabalho em grupo*". Nesse artigo Piaget argumenta que é o trabalho do aluno com seus pares que efetivamente desenvolverá seu intelecto e que os erros instaurados nesse processo podem ser corrigidos se o indivíduo aprendeu a pesquisar; o processo realizado, mesmo que o tenha levado ao erro lhe permitirá repetir, refazer e corrigir. Por isso, afirma Piaget (1998c, p. 150) que "[...] de maneira geral, a aquisição dos métodos de trabalho é mais importante para o futuro do estudante do que a aquisição de muitos conhecimentos particulares".

Apesar de encontrarmos nos materiais da SEE a postura de que os erros não devem ser referendados pelo professor ou que se deva esperar que sejam superados espontaneamente, ao afirmar que os erros são construtivos "[...] ou seja, são erros necessários para que [os alunos] se aproximem cada vez mais da escrita convencional" e que o planejamento deve "[...] atender às necessidades de aprendizagem dos alunos" (SÃO PAULO, 2005, M1U3T10, p. 3), explicita-se, por um lado, a naturalização do desenvolvimento face à **necessidade** do erro e por outro,

⁵⁸ Em documento da SEE de 1986 podemos encontrar o mesmo posicionamento, isto é, considera-se legítimo escrever fora da norma ortográfica no nível alfabético, pois este será outro obstáculo a ser superado posteriormente. Confira SÃO PAULO, 1986a, "*Retomando a proposta de alfabetização*".

reafirma-se que o professor só deverá interferir naquilo que o aluno apresenta como algo pertencente aos interesses suscitados espontaneamente.

As ações voltadas ao domínio da ortografia na perspectiva construtivista, amparadas nos pressupostos já apresentados, devem partir do trabalho com textos, dos quais se extraem dúvidas ortográficas a serem exploradas, privilegiando a organização do ensino

[...] **de acordo com a natureza das dificuldades apresentadas pelos alunos.** Inicialmente, o professor pode organizar as atividades partindo daqueles casos que permitem a explicitação de regras, isto é, palavras de ortografia regular. No caso das palavras de ortografia irregular, **devem ser ensinadas as de uso mais frequente** pelos alunos, deixando as de uso menos frequente para as séries mais adiantadas. (SÃO PAULO, 2006b, M3U5T15, p. 2, grifo nosso).

Sforni e Galuch (2006) explicam que com as práticas alfabetizadoras construtivistas passou-se a valorizar sobremaneira a produção de textos tendo os aspectos gramaticais e ortográficos da língua como derivados desse tipo de ação. No entanto, alertam as autoras que esse tipo de abordagem impede que sejam organizadas etapas voltadas ao ensino de aspectos notacionais. Quando as diferentes formas de grafar uma palavra não são mais consideradas erros e sim hipóteses (superadas, segundo o construtivismo, por meio do contato do aluno com a leitura) e o domínio da leitura e da escrita extrapola o 1º ano, o aluno é empurrado para o agravamento da não-aprendizagem. Os resultados, são, como já indicamos, que os índices de proficiência vão se mostrando cada vez mais insuficientes, isto é, à medida que aumentam os anos de escolarização, ao invés de diminuírem as dificuldades, elas ficam cada vez maiores, porque se acumulam as inadequações de apropriação da leitura e da escrita.

A apropriação dos expedientes de escrita simbólica exige que o aluno saia de uma visão sincrética e fragmentada (ponto de partida de prática educativa) e alcance uma visão sintética, que lhe permite compreender o conhecimento em sua complexidade (ponto de chegada da prática educativa). Para que isso aconteça temos que ter em vista aquilo que Saviani (2008) denominou de catarse e que já foi anteriormente explicitado.

A partir dessas considerações, podemos concordar com Sforini e Galuch (2006) quando as autoras questionam a eficiência de ações de ensino que pretendam ensinar ortografia de forma indireta, pois a consciência do indivíduo não estará voltada aos aspectos notacionais se a tarefa colocada foi, por exemplo, ler uma receita de bolo e executá-la a partir do texto culinário. Neste caso, o aprendiz está voltado a fazer com que as orientações da receita lhe assegurem o resultado de um bolo e não está atento para a grafia das palavras, como é necessário para que se proceda o domínio da ortografia.

Finalizamos esse capítulo para, a partir do capítulo 3, adentrar aos documentos da SEE produzidos desde 1983. Como veremos, as discussões até aqui empreendidas serão importantes para as análises que faremos, tendo em vista verificar as implicações da adoção do construtivismo pela rede estadual de ensino.

CAPÍTULO 3

Análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – Parte I

*Somos a memória que temos e a
responsabilidade que assumimos. Sem
memória não existimos, sem
responsabilidade, talvez não mereçamos
existir.*

José Saramago. Cadernos de Lanzarote.

Como já apresentado na introdução desse estudo, nosso objetivo é analisar documentos publicados pela SEE entre 1983 e 2008, que se relacionem ao Ciclo I do ensino fundamental, para examinar a trajetória do construtivismo no Estado de São Paulo no referido período. Para tanto, no capítulo 1 discorreremos sobre a pedagogia histórico-crítica e discutimos o papel do conhecimento e do professor na formação dos indivíduos e assim pudemos compreender seus postulados sobre o desenvolvimento e as razões pelas quais essa pedagogia coloca acento positivo na educação escolar. É a partir desse referencial teórico que faremos nossas análises dos documentos da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Para que nosso leitor possa compreender os aspectos teóricos da produção bibliográfica da SEE, no capítulo 2 expusemos a compreensão que o construtivismo tem do que seja o aluno, o professor e o conhecimento, por meio das quais é possível apreender a coerência entre seus pressupostos e os documentos que analisaremos.

Este terceiro capítulo se inicia por uma breve retrospectiva histórica com o objetivo de sinalizar ao leitor as influências do escolanovismo e das ideias de Piaget no Brasil antes da adoção do construtivismo no Estado de São Paulo. Em seguida, apresentaremos o quadro que se estabelece politicamente no período subsequente à ditadura pós-64, no qual o PMDB desponta como partido das lutas democráticas, vencendo as primeiras eleições estaduais diretas em São Paulo. Como veremos, a transição do regime autoritário para a democracia não rompeu com o capitalismo e o discurso peemedebista não se consolidou como legítimo apoiador da luta dos trabalhadores.

Tendo em vista o contexto da década de 1980 (reabertura democrática do país), se organizaram “pedagogias contra-hegemônicas”, sobre as quais nos debruçamos no terceiro item desse capítulo. Nosso intento é mostrar que o construtivismo apresenta-se nesse cenário como proposta pretensamente crítica de educação, por incorporar ao seu discurso referências ideológicas que davam a ele uma imagem progressista, as quais foram se esclarecendo na década de 1990, quando muitos educadores filiados ao movimento educacional contra-hegemônico passaram a se reportar aos postulados das pedagogias do “aprender a aprender”.

Por fim, faremos referência aos governos do PMDB em São Paulo: Montoro, Quéricia e Fleury. Cada qual teve a sua marca na política educacional paulista

(implantação do Ciclo Básico, das propostas curriculares e da Escola Padrão) e o estudo sequencial dessas gestões nos revela, como veremos, a continuidade entre elas no que se refere à concepção pedagógica construtivista como orientadora da SEE.

3.1 A EDUCAÇÃO NO ESTADO DE SÃO PAULO: ANTECEDENTES DA ADOÇÃO DO CONSTRUTIVISMO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO PAULISTA

No ano de 1827 foi promulgada a primeira lei instituindo as “escolas de primeiras letras”. Em 1834 as províncias foram encarregadas de cuidar das escolas elementares e em 1866 o presidente da província de São Paulo relatava o péssimo estado da instrução pública. Em 1886, o relatório apresentado pela Comissão Central de Estatística registrava 77% de analfabetos em relação à população total.

Após a Proclamação da República, chega ao governo de São Paulo o Partido Republicano Paulista, que defendia algumas teses sobre constituição dos poderes, legislação, inclusive de ensino, e autonomia política. A base do ensino defendida pelos republicanos estava voltada à instrução que colaborasse na formação de homens produtivos, ou seja, que preparasse os indivíduos para o trabalho no contexto capitalista.

No Governo Provisório, o Grêmio do Professorado Paulista disponibiliza um plano para a reorganização do ensino. Casemiro dos Reis Filho, ao analisar esse plano, assevera que nele é perceptível

[...] a contribuição, de um lado, da experiência efetiva dos professores, quando substituem o simples nome de matérias escolares, por uma exposição de assuntos que julgam indispensáveis a uma compreensão do mundo, do homem e da sociedade dentro de uma visão **naturalista**. E de outro, a influência dominante das leituras positivistas, possivelmente a partir dos estímulos irradiados pela Escola Normal de São Paulo. (REIS FILHO, 1995, p. 42, grifo nosso).

Antonio Caetano de Campos, médico de formação e depois professor de diversas disciplinas de sua área, foi nomeado em janeiro de 1890 como diretor da Escola Normal, na qual posteriormente também assumiu a cadeira de biologia desta instituição. Sua tarefa era reformar a Escola Normal como primeiro passo da reforma geral da instrução pública do Estado de São Paulo, que se deu entre 1892 e 1896.

O princípio pedagógico orientador de Caetano de Campos era a educação pública, gratuita, universal, obrigatória e laica. Sendo ele um pensador liberal, sofreu influência de correntes filosóficas europeias do século XIX.

Para esse médico e professor, era necessário educar o povo para que ele pudesse se autodirigir e assim cada indivíduo atender às suas necessidades. As atividades escolares deveriam respeitar os ciclos vitais do desenvolvimento e conseqüentemente, não se restringir aos primeiros anos da escola. Sobre como educar, considerava que as contribuições de Pestalozzi deveriam ser seguidas de perto.

Os da nossa geração tiveram a felicidade de vir depois de Pestalozzi. O que fez este sublime reformador do ensino, ajudado pelo mesmo vigoroso espírito, pela mesma luminosa clarividência, é obra tão grandiosa, que para dar-lhe a medida basta dizer que todas as nações cultas deixaram-se seduzir por ele. (CAMPOS apud REIS FILHO, 1995, p. 65)⁵⁹.

Arce (2002, p. 170), ao examinar o pensamento de Pestalozzi, questiona - e apresenta argumentos que confirmam seu questionamento -, se não estaria presente em sua concepção intuitiva de aprendizagem (respeitando o desenvolvimento natural e contra o artificialismo da educação escolar) a raiz dos princípios escolanovistas e, por conseguinte, do "aprender a aprender", que encaminham a educação para o desenvolvimento da inteligência espontânea em detrimento da aquisição de conteúdos. Os princípios norteadores das ideias educacionais de Pestalozzi e Froebel, analisados por Arce (2002, p. 200) trazem "[...] uma pedagogia da resignação, não crítica e antiescolar sendo divulgada em especial para as classes populares". Os escritos desses autores caminham na direção da formação de indivíduos adequados ao modo de produção capitalista, que começa a se consolidar no momento histórico da produção de Froebel e Pestalozzi.

⁵⁹ Antonio Caetano de Campos escreveu em 30 de março de 1890 ao redator de "*O Estado de S. Paulo*". Esse excerto faz parte dessa carta, que foi reunida a outros documentos por João Lourenço Rodrigues na obra "*Um retrospecto – alguns subsídios para a história do ensino público em São Paulo*", publicada pelo Instituto Dona Ana Rosa, em 1930. Confira REIS FILHO, 1995.

A partir de 1893 os grupos escolares foram se disseminando pelo Estado de São Paulo e serviram de modelo aos demais estados brasileiros. Sua organização pedagógica pode ser assumida como ainda em vigência, pois equivale às séries iniciais do ensino fundamental, apesar de atualmente contar com 5 anos nesta etapa da educação. Saviani (2010) afirma que a implantação dos grupos escolares permitiu a graduação do ensino, o que tornava mais eficiente o trabalho escolar em classes divididas pelo nível de aprendizagem e conseqüentemente possibilitava um melhor rendimento escolar. Por outro lado, “[...] essa forma de organização conduzia, também, a mais refinados mecanismos de seleção, com altos padrões de exigência escolar” (SAVIANI, 2010, p. 175). Com isso, criavam-se barreiras à continuidade do processo educativo, que por conseguinte levava a um alto índice de repetência na 1ª série. “No fundo, era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites. A questão da educação das massas populares ainda não se colocava.” (SAVIANI, 2010, p. 175).

O atendimento aos filhos da classe trabalhadora só começa a ser pensado a partir da década de 1920, quando São Paulo apresentava uma população analfabeta de mais da metade dos indivíduos entre 7 e 12 anos de idade. A Reforma Sampaio Dória, realizada nesse período, instituiu uma escola primária de dois anos, obrigatória e gratuita, que acabou por se tornar uma experiência de aligeiramento da escolarização. No entanto, foi a primeira de um ciclo que modificou vários aspectos da educação paulista:

[...] como a ampliação da rede de escolas; o aparelhamento técnico-administrativo; a melhoria das condições de funcionamento; a reformulação curricular; o início da profissionalização do magistério; a reorientação das práticas de ensino; e, mais para o final da década, a penetração do ideário escolanovista. (SAVIANI, 2010, p. 175-177).

No pensamento que permeou a educação paulista do início do século XX, temos a marca do ideário de John Dewey (que influenciou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova), reforçado pela chegada das ideias de Piaget ao Brasil. Vejamos essas questões.

Apesar de Dewey não ser a única influência do “*Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*” (1932), suas ideias foram decisivas em sua elaboração. No

"*Manifesto*", a educação é entendida como aquela que deve organizar os meios para o desenvolvimento natural do indivíduo em contraposição à escola tradicional, taxada de passiva, verbalista e intelectualista (SAVIANI, 2010). Deve ser uma escola que tenha em sua base

[...] a atividade **espontânea**, alegre e fecunda, dirigida à **satisfação das necessidades do próprio indivíduo**. Na verdadeira educação funcional deve estar, pois, sempre presente, como elemento essencial e inerente à sua própria natureza, o problema não só da correspondência entre os graus do ensino e as etapas da evolução intelectual fixadas sobre a base dos interesses, como também da **adaptação da atividade educativa às necessidades psicobiológicas do momento**. (MANIFESTO... 1984, p. 416, grifo nosso).

Sublinhemos ainda que após o lançamento do "*Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*" houve reação por parte dos católicos pertencentes à Associação Brasileira de Educação, que fundaram então a Confederação Católica Brasileira de Educação (1933). Como atesta Saviani, após a publicação do "*Manifesto*" (em 19 de março de 1932), em diversos jornais do Rio de Janeiro e São Paulo

[...] a recepção foi polêmica. Às manifestações favoráveis como as de Azevedo Amaral, Menotti del Picchia e Cecília Meireles se contrapôs uma avalanche de críticas oriundas predominantemente de intelectuais ligados à Igreja católica, tendo à frente Alceu Amoroso Lima, que sob o pseudônimo de Tristão de Ataíde, publicou grande número de artigos criticando contundentemente o "*Manifesto*" e o grupo responsável por seu lançamento. Já no dia 23 de março, Tristão de Ataíde fez estampar em *O Jornal* o artigo denominado "Absolutismo pedagógico", em que considerava o "*Manifesto*" "anticristão", por negar a finalidade espiritual do homem; "antinacional", ao desconsiderar a tradição religiosa da população brasileira; "antiliberal" por defender o monopólio do Estado e ser contra a liberdade de ensino; "anti-humano", ao negar o sobrenatural e subordinar o homem ao âmbito material e biológico; e "anticatólico", ao não reconhecer o direito da Igreja de educar publicamente os seus adeptos. (SAVIANI, 2010, p. 254).

De acordo com Furtado (2007), o movimento renovador escolanovista foi fundamental à elaboração do Decreto 5.884, de 21 de abril de 1933, que organizou o

currículo da formação de professores primários paulistas. Além disso, no ano de 1930, Lourenço Filho⁶⁰ assumiu a Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo⁶¹, responsável pela publicação da "*Revista Educação*", que teve várias mudanças de nome, tendo sido publicada até 1960, na qual se podia observar grande interesse em divulgar princípios e técnicas que valorizassem o trabalho do aluno. Nessa revista foi publicada, em 1936, a primeira tradução de um artigo de Piaget, escrito em 1935, intitulado "*O trabalho por equipes na escola: bases psicológicas*", que teve grande repercussão entre os educadores. Vasconcelos (1996, p. 136) assevera que:

A partir dessa época, a circulação das ideias de Piaget ocorreu principalmente dentro da Universidade de São Paulo, iniciando-se um novo ciclo de leituras piagetianas voltadas para as implicações educacionais e, posteriormente, para a pesquisa com preocupações práticas e teóricas. As pesquisas ocorreram especialmente no Instituto de Psicologia e na Faculdade de Educação dessa Universidade. Nos anos seguintes, essas pesquisas aumentariam e, no começo dos anos noventa, seria possível contabilizar quase duas centenas de pesquisas piagetianas realizadas na USP.⁶²

Com a instalação do Estado Novo (1937), Getúlio Vargas centralizou no governo federal a regulamentação da organização e funcionamento das modalidades de ensino em seus diferentes graus por meio de decretos-leis federais promulgados de 1942 a 1946. No período do Estado Novo, a inauguração de escolas (primárias, ginasiais, normais, profissionais e rurais) foi uma constante. Entretanto, como atesta Lovison (2010, p. 87),

A educação de conteúdo humanístico continua a atender a classe mais favorecida, composta por setores da oligarquia rural e por uma

⁶⁰ Lourenço Filho teve várias publicações dedicadas a divulgar o escolanovismo. Sua atuação como professor e autor pode ser conferida no livro de Dermeval Saviani, "*História das Ideias Pedagógicas no Brasil*" (2010), que dedica parte do capítulo VIII exclusivamente a este educador.

⁶¹ Lourenço Filho assumiu em 1925 a cadeira de psicologia e pedagogia da Escola Normal da Praça da República. Trata-se da antiga Escola Normal, anteriormente dirigida por Caetano de Campos. Posteriormente, a escola recebeu o nome de Caetano de Campos e hoje é a sede da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

⁶² Salientamos que nosso interesse é o percurso que nos leva ao construtivismo em São Paulo, o que não significa que Piaget não tenha exercido influência em outros Estados brasileiros. A esse respeito, confira VASCONCELOS, 1996.

burguesia emergente, articulada ao surto industrial e à urbanização, que almeja chegar ao ensino superior. A educação profissionalizante atende, em proporções mínimas, alunos e trabalhadores provenientes de camadas mais humildes.

Devemos destacar que as décadas de 1930 e 1940 foram marcadas por ideias pedagógicas que se equilibraram entre “[...] a pedagogia tradicional, representada predominantemente pelos católicos, e a pedagogia nova.” (SAVIANI, 2010, p. 271).

Em 1946 foi promulgada uma nova Constituição e com ela formou-se uma comissão que deveria elaborar um anteprojeto para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Não nos deteremos aqui a explicitar as disputas e embates que se deram em torno dessa tarefa⁶³, mas é preciso mencionar que

[...] a supremacia dos renovadores na composição da comissão geral foi flagrante. De seus 16 membros, a grande maioria integrava essa tendência pedagógica. E apenas dois, Alceu Amoroso Lima e padre Leonel Franca, representavam claramente a corrente dos educadores católicos. (SAVIANI, 2010, p. 282).

Assim, a educação pública seguia cada vez mais o caminho da Escola Nova e as instituições confessionais são levadas a se renovarem, pois corriam o risco de perderem seus alunos, filhos da classe média, para o ideário escolanovista. Dessa forma podemos afirmar que a partir de 1947 (mantendo-se essa tendência até a década de 1960) começa a existir um predomínio da concepção filosófica humanista moderna, que acordava com os pressupostos da Educação Nova.

Nas décadas de 1940 a 1960, Piaget era referido por alguns professores da USP, que foram se aprofundando nas obras piagetianas e divulgando-as aos seus alunos. Os primeiros nomes a cumprirem esse papel na USP foram Prof. João Cruz Costa, Prof^a. Annita Cabral, Prof^a. Amélia Americano Franco Domingues de Castro e Prof. Onofre de Arruda Penteado Júnior. Este último organizou um grupo de estudos que ficou conhecido como “Grupo da Didática”, que com o apoio da Prof^a. Amélia Castro colaborou para que posteriormente surgissem pesquisas educacionais piagetianas. A atuação da Prof^a. Amélia Castro foi de grande repercussão a partir

⁶³ Confira SAVIANI, 2010, capítulo IX.

desse grupo. Até aposentar-se (1976), orientou cerca de cinquenta dissertações e teses visando explorar as possibilidades da teoria piagetiana no campo educacional.

No Instituto de Psicologia da USP (cujo curso foi reconhecido em 1962), as ideias de Piaget tiveram larga expressão, especialmente a partir da criação do curso de pós-graduação, no final dos anos de 1960. Conforme Vasconcelos (1996, p. 146)

No período inicial de funcionamento do Instituto de Psicologia, não havia uma disciplina específica que estudasse Piaget, porém alguns professores o citavam e recomendavam a sua leitura. Um estudo mais sistematizado de sua obra ocorreu a partir de 1967, com a contratação da Prof^a. Zélia Ramozzi-Chiarottino e, em 1974, com a contratação do Prof. Lino de Macedo.

Para compreender a divulgação das ideias de Piaget no Brasil, analisemos as contribuições dos dois professores acima mencionados.

A Prof^a. Zélia Ramozzi-Chiarottino ingressou na USP a convite da Prof^a. Annita Cabral e orientou dezenas de dissertações e teses desde 1968. Entre seus orientandos, podemos mencionar: Fernando Becker, Orly Zucatto Mantovani de Assis e Adrian Oscar Dongo Montoya. Seus estudos voltaram-se desde a década de 1960 “[...] a adaptar à criança brasileira o diagnóstico do pensamento operatório” (VASCONCELOS, 1996, p. 147). A partir da década de 1980, tomando por base sua tese de livre-docência e as pesquisas de seus orientandos, a Prof^a. Zélia “[...] começou a sugerir que as crianças brasileiras com problemas de aprendizagem, pertencentes às populações marginalizadas, possuíam déficit cognitivo [...]” (VASCONCELOS, 1996, p. 148-149). A pesquisadora concluiu então, que os distúrbios de aprendizagem são dependentes das trocas do organismo com o meio e que as crianças de classes desfavorecidas não tem ambientes que promovam o desenvolvimento adequado das estruturas cognitivas, se tornando prejudiciais ao desenvolvimento intelectual.

O Prof. Lino de Macedo iniciou seus estudos sobre Piaget em 1964, ao assumir monitoria da disciplina de psicologia ministrada pela Prof^a. Zélia Ramozzi-Chiarottino, em São José do Rio Preto. Foi com o incentivo da Prof^a. Annita Cabral que realizou sua primeira pesquisa sobre Piaget. Sua dissertação de mestrado e tese de doutorado foram orientadas por Carolina Martuscelli Bori, com base na análise experimental do comportamento. Seus estudos voltaram-se “[...] para a investigação de temas contemplados na vasta obra de Jean Piaget [mantendo] preocupações

teórico-experimentais” (VASCONCELOS, 1996, p. 157). Orientou mais de sessenta dissertações e teses, tendo entre seus orientandos nomes como Yves Joel Jean Marie Rodolphe de La Taille, Maria Suzana de Stéfano Menin e Telma Weisz. Sobre esta última, afirma Vasconcelos (1996, p. 184) que se trata

[...] de uma especialista em educação [que] tem realizado intenso trabalho de capacitação de professores de todo o Estado, prestando serviço à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão da Secretaria Estadual de Educação. Ministrou cursos sobre o processo construtivista de alfabetização de crianças tendo por base as ideias da psicopedagoga Emília Ferreiro. Consequentemente, recorreu às ideias de Piaget, pois é na epistemologia genética que estão os suportes destas reflexões.

Essas constatações são confirmadas pelas publicações da Prof^a. Telma na SEE, conforme já mencionamos no capítulo 2 e veremos mais adiante.

Em dezembro de 1961 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4024. Como explica Saviani (2010, p. 307),

Na avaliação de Anísio Teixeira⁶⁴, embora a LDB tenha deixado muito a desejar em relação às necessidades do Brasil na conjuntura de sua aprovação, ele considerou uma vitória a orientação liberal, de caráter descentralizador, que prevaleceu no texto da lei. Assim, a aspiração dos renovadores, que desde a década de 1920 vinham defendendo a autonomia dos estados e a diversificação e descentralização do ensino, foi consagrada na LDB.

Os primeiros anos da década de 1960, resultando do quadro estabelecido até então no campo das ideias pedagógicas e diante do contexto político existente favorável aos movimentos de educação popular, caracterizaram-se pela “[...] intensa experimentação educativa, deixando clara a predominância da concepção pedagógica

⁶⁴ Educador baiano que iniciou a vida pública em 1924, assumindo diversas funções no âmbito da administração educacional. Foi um defensor da educação pública, publicou várias obras e apesar de filiar-se ao pensamento de John Dewey, teve cuidado para não transpor tal e qual as ideias do pensador norte-americano para o contexto brasileiro. À época da promulgação da LDB 4024, participou do Conselho Federal de Educação, instaurado em fevereiro de 1962 e da elaboração do Plano Nacional de Educação (aprovado em setembro do mesmo ano). Em seu livro *“História das Ideias Pedagógicas no Brasil”* (2010), Dermeval Saviani dedica parte do capítulo VIII a Anísio Teixeira (confira p. 218-228).

renovadora.” (SAVIANI, 2010, p. 336). Entretanto, a partir da segunda metade dessa década a pedagogia nova entrou em crise. O lançamento do Sputnik, o avanço tecnológico dos meios de comunicação e o lema de “segurança e desenvolvimento” instaurado pelo regime militar, impulsionaram os questionamentos em relação à condução da educação. Conforme Saviani (2010, p. 367-369):

A adoção do modelo econômico associado-dependente, a um tempo consequência e reforço da presença das empresas internacionais, estreitou os laços do Brasil com os Estados Unidos. Com a entrada dessas empresas, importava-se também o modelo organizacional que as presidia. E a demanda de preparação de mão-de-obra para essas mesmas empresas associada à meta de elevação geral da produtividade do sistema escolar levou à adoção daquele modelo organizacional no campo da educação. Difundiram-se, então, ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo), que no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão “pedagogia tecnicista”.

Assim, especialmente a partir de 1964, o ensino paulista dedicado à formação dos professores, que vai se refletir na educação ministrada nas escolas, passa a centrar-se na modernização das práticas, sobretudo no uso de recursos audiovisuais que deveriam tornar o trabalho pedagógico mais competente e fecundo com vista “[...] à preparação para o trabalho e para o desenvolvimento econômico, sob a lógica da modernização, no período dos governos militares denominado desenvolvimentista.” (FURTADO, 2007, p. 66).

Em 1967 inicia-se um período que vai perdurar até 1983, no qual quatro governadores foram nomeados pela ditadura pós-64. São eles: Abreu Sodré (1967-1971), Laudo Natel (1971-1975), Paulo Egydio Martins (1975-1979) e Paulo Salim Maluf (1979-1983). Permanece, em todas essas gestões, questões como o alto nível de analfabetismo, as condições precárias das unidades escolares e a necessidade de ampliação da rede física.

As gestões de Abreu Sodré e Laudo Natel tiveram expressiva preocupação com a expansão do ensino. Assentados em uma política de desenvolvimento econômico, por meio da qual a educação comparece como forma de aumentar os recursos

humanos que sustentem o desenvolvimento, o setor educacional é entendido como “[...] causa e efeito do crescimento social e econômico.” (PEREZ, 1994, p. 50).

Na administração de Paulo Egydio Martins, o desenvolvimento econômico permanece como palavra-chave, sendo acrescido da “participação comunitária”, entendida nessa gestão como direito à “[...] representatividade, à liberdade de informação e expressão, mas também à mobilização e à motivação de toda a opinião pública [...]” (PEREZ, 1994, p. 56), para participação e corresponsabilidade na implantação das políticas públicas. Visto que estamos tratando do período da ditadura pós-64, pode-se concluir que essa participação não seria uma representação democrática e que “corresponsabilidade” deveria significar muito mais a transferência das obrigações do Estado para a sociedade civil do que sua efetiva participação nas decisões tomadas.

O destaque para essa gestão é a implantação do Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais (CERHUPE), que em 1975 formou mais de vinte mil professores que posteriormente atuaram como monitores no treinamento de cem mil docentes, por ocasião da implantação dos “*Guias Curriculares*”, lançados em 1973. O CERHUPE foi extinto em 1976 e deu lugar à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas que cuidou das monitorias e outras ações de cunho pedagógico a partir de então (PEREZ, 1994).

Ainda sobre os “*Guias Curriculares*”, vale dizer que eles traziam prescrições sobre o ensino nas diferentes áreas do conhecimento. Lembrando novamente que este foi um período ditatorial em nosso país, devemos observar que os currículos propostos para as disciplinas eram bastante restritivos. Apesar das críticas que efetuavam ao ensino tradicional, não se traduziam em orientações que almejassem a transformação da sociedade⁶⁵.

Finalmente, a administração de Paulo Maluf, no tocante à educação, preocupou-se com a oferta de vagas, minimizar repetência e evasão e ampliar programas assistenciais.

⁶⁵ Podemos exemplificar essas ocorrências, por meio das posições de Angelo (2007), que analisa os “*Guias Curriculares*” de língua portuguesa e Lourenço (2008), sobre o currículo de história.

A “carência cultural”, que como afirma Perez, estava em voga na década de 1970, fez surgir programas assistenciais para as populações dos setores mais pobres da sociedade. Um dos programas destinava-se à antecipação da escolaridade obrigatória, visto que a rede pré-escolar atendia somente um terço das crianças. Segundo Perez (1994, p. 68):

O programa partia do pressuposto de que entre as crianças que chegam à escola sem apresentar um mínimo de “prontidão” ou de pré-requisitos comportamentais necessários à aprendizagem, havia uma participação muito grande daquelas que sofrem, além das privações econômicas, dificuldades de adaptação à cultura escolar. Tais crianças constituíam o grupo de alunos denominados “deficientes culturais”.

Outro destaque a ser dado ao governo de Maluf refere-se à elaboração de material pedagógico para os “*Guias Curriculares*”, com sugestões de atividades distribuídas à rede por meio do livro “*Projeto Alfa I*”. Esse livro, de cunho tecnicista, organizado aula a aula, foi bastante criticado inclusive por órgãos da própria SEE.

Na década de 1970, contribuiu em grande medida para a consolidação dos piagetianos paulistas, o médico Antonio Battro, que fundou nesse período, em cidades do interior paulista e em outros Estados (Araraquara, Ribeirão Preto, Porto Alegre, Curitiba e outros pequenos núcleos), os Grupos de Estudos Cognitivos (GRECs). O GREC central localizava-se em Araraquara e a partir deles se constituíram grupos de pesquisa importantes na UNESP de Rio Claro e na USP de Ribeirão Preto. Além disso, “[...] no Estado de São Paulo, havia pessoas trabalhando com as orientações dos GRECs em Assis, Presidente Prudente, Marília, São José do Rio Preto e Campinas” (VASCONCELOS, 1996, p. 168).

Na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), as ideias de Piaget chegaram à Faculdade de Educação no início da década de 1970, por meio das disciplinas ministradas pelo professor Marconi Freire Montezuma, que trabalhou antes em Fortaleza e em Brasília. Nessa mesma época, foi contratada Orly Zucatto Mantovani de Assis, que incluía Piaget nos conteúdos das disciplinas pedagógicas ministradas aos alunos dos cursos de licenciatura. Essa professora desenvolveu, baseando-se em Piaget, um programa de educação pré-escolar implantado nas pré-escolas de Campinas. A sistematização desse trabalho levou à criação do Programa de

Educação Pré-escolar (PROEPRE), que na década de 1980, em convênio da UNICAMP com o MEC,

“[...] foi implantado em pré-escolas de vários Estados do Brasil. Assim, Orly Mantovani de Assis tornou-se responsável por um dos maiores programas de implantação das ideias de Piaget já vistos no país.” (VASCONCELOS, 1996, p. 172).

Ainda segundo Vasconcelos (1996, p. 175), logo em seguida “[...] dezenove Estados já haviam se inscrito, interessados no desenvolvimento do programa”. O PROEPRE está vinculado ao Laboratório de Psicologia Genética (LPG)⁶⁶, da Faculdade de Educação da UNICAMP e inicialmente voltava-se à formação de professores da pré-escola, sendo que ampliou sua abrangência também para o ensino fundamental e tem como fundamento a teoria piagetiana e “[...] emprega estratégias e práticas educacionais que refletem os pressupostos desta teoria”.

Na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo o ideário piagetiano passou a ter penetração “formal” em 1983, ano que em que se iniciou a preparação para a implantação do Ciclo Básico (CB) nas escolas estaduais, com referencial teórico construtivista, como veremos mais adiante.

3.2 Os GOVERNOS DO PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO (PMDB): 1983-1994

Os três primeiros governos democráticos paulistas pós-regime militar foram do PMDB. Tendo em vista que a seguir analisaremos essas administrações, nos cabe apresentar o contexto em que se estabeleceram essas gestões, quais as origens desse partido e as razões que levaram a classe trabalhadora a aderir às suas ideias.

⁶⁶ O LPG oferece cursos para portadores do diploma de ensino médio, com 240 e 120 horas, para formação de profissionais com o objetivo de prepará-los para trabalharem adequadamente com o PROEPRE (fonte: <http://www.fe.unicamp.br/lpg/proepre/>). No ano de 2009, foram quatro turmas de 240h e duas turmas de 120h oferecidas como cursos de extensão universitária pela UNICAMP. (fonte: <http://www.fe.unicamp.br/ensino/extensao/extensao-cursos.html>).

A década de 1980 foi marcada pelo processo de mundialização da economia, que encontra no neoliberalismo a retórica que legitima a reordenação do Estado em função do atendimento das necessidades do capital.

A mundialização se efetiva em três movimentos: internacionalização do capital (hegemonia econômica), financeirização (o direcionamento do capital para a especulação financeira) e a reestruturação produtiva (que organiza novas formas de sociabilidade para estabelecer um novo padrão de acumulação e/ou definir as formas de organização do trabalho, fundamentalmente estabelecidas em torno da “flexibilidade”) (SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 25-26). Por sua vez, o neoliberalismo dá sustentação ideológica a esses elementos, constituindo-se “[...] numa estratégia com a finalidade de reanimar o capitalismo em escala planetária.” (SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 28).

Nesse contexto, se inicia no Brasil um clima de reconstrução da ordem democrática com intensa ascensão de movimentos sociais e organização de segmentos da assim chamada “sociedade civil”, para garantia do exercício da cidadania. Entretanto, democracia e cidadania, palavras tão fortes e intensamente utilizadas nesse período com conotação crítica, não explicitaram de fato um projeto histórico de transformação social. Segundo Pereira (2006, p. 25), “[...] a ferocidade do período da ditadura militar impediu a adoção de uma linguagem clara em relação aos vários projetos históricos [...]”, ocasionando ambiguidade na compreensão do que seria “transformação da sociedade” – o fim da ditadura ou a própria sociedade capitalista?

Ainda segundo essa autora, o avanço da Guerra Fria fez com que o capital convertesse o conflito entre capitalismo e socialismo para democracia e totalitarismo. Dessa forma, ao sair da ditadura pós-64, democracia se torna um conceito aliado à resistência, apesar de ter sido carregado pela burguesia.

Durante a ditadura pós-64, os partidos existentes foram extintos, restando duas agremiações – a Aliança Renovadora Nacional (ARENA), partido governista e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), partido de oposição. (SILVA, 2006), que originou o PMDB.

Já informamos anteriormente que os últimos governadores da ditadura foram Paulo Egydio Martins e Paulo Salim Maluf. Para compreender porque a sociedade

buscou outras alternativas nas eleições diretas realizadas em 1982, não podemos deixar de mencionar que Paulo Egydio e Paulo Maluf “[...] caracterizaram-se pelo uso da força para a implantação de seus projetos [não só] na área educacional” (BORGES, 2001, p. 39). Assim, Franco Montoro, candidato pelo PMDB se sobressaiu e “[...] valendo-se da máquina capilar do partido, organizado em todos os municípios do Estado, [logo se tornou] o candidato favorito nas pesquisas [...]”. (BORGES, 2001, p. 42).

Sendo oposição ao regime autoritário, isso explica a adesão da classe trabalhadora a esse partido, depositando em seus representantes, a esperança de atendimento aos seus anseios. Entretanto, a ala “progressista” agregava

[...] representantes do capital monopolista e internacional, composta por empresários liberais, economistas estruturalistas do PMDB, novas lideranças políticas reformistas, parte da burocracia militar e civil, todos descrentes com o regime autoritário e insatisfeitos com a ineficiência de sua tecnoburocracia. (SILVA, 2006, p. 13).

Com isso podemos afirmar que o PMDB sempre manteve laços com a classe dominante, pois expressava a insatisfação desta com a desaceleração da economia e aumento da inflação, que levava a uma queda na produção, fatores observados a partir da segunda metade da década de 1970. A transição da ditadura pós-64 para os governos democráticos não rompeu, como já afirmamos antes, com a ordem capitalista, constituindo-se apenas na oposição ao regime militar autoritário.

Assim sendo, o discurso da democracia é marcado pela ocultação das lutas sociais. Ao se garantir um estado de direitos, se apregoa a liberdade dos indivíduos de forma ilusória submetendo ideologicamente a classe trabalhadora ao poder da burguesia. Portanto, uma educação democrática **de fato**, só é possível e legítima

[...] quando se coloca em duplo sentido: na proteção das instituições democráticas, mas de forma a lhe evidenciar os seus limites e ao fazê-lo, não produzir o fixo, mas com a finalidade de lhe enunciar a sua superação, ou seja; é preciso dar atribuições e finalidades à democracia. (PEREIRA, 2006, p. 13).

No sistema capitalista a política econômica é privilegiada em detrimento das políticas sociais (nas quais se localizam as políticas educacionais). 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 à lógica da economia mundializada.

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, 2006, p. 3).

Com isso 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).

Na década de 1980, de modo geral, a meta proclamada era, como já afirmado, a democratização da sociedade. No campo educacional, essa democratização significava garantir a inserção da população na escola, o que justificou o aumento do número de prédios escolares, sem, no entanto, garantir a permanência dos alunos nas unidades escolares, pois este foi um período que continuou a ser marcado por altas taxas de evasão e repetência (LIMA e VIRIATO, 2000). Foi justamente por conta desses altos índices que já no final de 1983 (primeiro ano do primeiro governo pós-ditadura) sai o decreto de implantação do Ciclo Básico (CB) em São Paulo, instaurando a promoção automática e anunciando mudanças pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem, como veremos logo adiante.

3.3 AS PEDAGOGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS A PARTIR DA DÉCADA DE 1980

Antes de iniciarmos a apresentação dos diferentes governos que analisaremos e seus respectivos documentos, faremos breves considerações sobre as pedagogias

contra-hegemônicas que foram difundidas na década de 1980, com o objetivo de delinear como o construtivismo aparece nessa época como proposta crítica de educação.

Para Saviani (2010), o processo de abertura democrática que se deu na década de 1980, foi marcado pela conciliação, resultando na garantia da continuidade da ordem econômica, visto que não representou para a classe trabalhadora um processo de ruptura que verdadeiramente significasse a libertação do proletariado da exploração capitalista.

No contexto educacional dessa década, surgiu a necessidade de se constituírem pedagogias contra-hegemônicas, “[...] isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dominados.” (SAVIANI, 2010, p. 402)⁶⁷. Esse autor agrupa as propostas desse período em duas grandes tendências. A primeira, centrada no saber popular e na autonomia, inspirou-se basicamente nas ideias de Paulo Freire (pedagogias da “educação popular”) e na tradição anarquista (pedagogias da prática) (SAVIANI, 2010). Já a segunda tendência inspirou-se no marxismo, mas como ressalta Saviani, com diferentes interpretações. Assevera o autor que

[...] uns mantinham como referência a visão liberal, interpretando o marxismo apenas pelo ângulo da crítica às desigualdades sociais e da busca de igualdade de acesso e permanência nas escolas organizadas com o mesmo padrão de qualidade; outros se empenhavam em compreender os fundamentos do materialismo histórico, buscando articular a educação com uma concepção que se contrapunha à visão liberal. (SAVIANI, 2010, p. 415).

Nesse grupo encontramos a pedagogia crítico-social dos conteúdos (José Carlos Libâneo) e a pedagogia histórico-crítica, fundamentada no materialismo histórico, sobre a qual já nos debruçamos no capítulo 1 por se constituir na referência adotada por nós em nossos trabalhos.

As pedagogias contra-hegemônicas não conseguiram alcançar os resultados esperados. Como já indicamos no capítulo 1, a hegemonia do neoliberalismo e pós-

⁶⁷ Para se compreender mais aprofundadamente esse movimento, confira o capítulo XIII do livro de Dermeval Saviani, “*História das ideias pedagógicas no Brasil*” (2010).

modernismo na década de 1990 fez refluir a adesão às pedagogias contra-hegemônicas. Mais que isso, houve uma transmutação daquelas propostas pedagógicas ditas críticas, que passaram a alinhar-se com o quadro hegemônico político e cultural. Exemplos disso são: a formulação da Escola Cidadã pelo Instituto Paulo Freire (articulando o Relatório Jacques Delors⁶⁸, Edgar Morin e Paulo Freire), a proposta de Esther Pilar Grossi denominada “pós-construtivismo” (aliando Piaget, Wallon, Vigotski e Paulo Freire) e a Escola Plural, descendente das “pedagogias da prática” (referendando os quatro pilares da educação do Relatório Jacques Delors).

Dedicaremos algumas linhas às pedagogias libertadora (Paulo Freire) e crítico-social dos conteúdos tendo em vista que a primeira teve grande influência no pensamento pedagógico brasileiro (ao que não fugiu a SEE, especialmente na década de 1980) e a segunda se identificava com a pedagogia histórico-crítica.

Paulo Freire⁶⁹ ficou conhecido em âmbito nacional na década de 1960 por seu método para alfabetização de adultos. Sua proposta era efetuar um levantamento sobre o vocabulário dos educandos, identificando palavras significativas para eles, que assim se constituíam no ponto de partida da alfabetização, ampliada pelos debates empreendidos durante a ação pedagógica. Saviani assim descreve o método freireano de alfabetização, com base na obra do próprio Paulo Freire, *“Educação como prática da Liberdade”*:

Para a execução do método, Freire idealizou os círculos de cultura, em lugar de escola, nos quais, em lugar de professores, atuavam coordenadores de debates que, em lugar de aula discursiva, exercitariam o diálogo com os participantes do grupo, substitutos dos alunos, com sua tradição de passividade; em lugar dos pontos e programas alienados que os professores normalmente trabalham com seus alunos, os coordenadores de grupo trabalhariam com os participantes do grupo uma “programação compacta, reduzida e codificada em unidades de aprendizado” (p. 103, nota 2). (SAVIANI, 2010, p. 325).

⁶⁸ *“Educação: um tesouro a descobrir”*, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, de 1996, ficou conhecido por *“Relatório Jacques Delors”*, tendo em vista sua presidência da comissão. O relatório defende uma educação que combine quatro aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer, fazer, viver juntos e ser. (Confira DELORS, 2003).

⁶⁹ Confira o capítulo X do livro *“História das ideias pedagógicas no Brasil”* (SAVIANI, 2010), no qual há um item exclusivamente dedicado ao pensamento de Paulo Freire (p. 319-336).

Ainda esse autor assinala que a partir da obra de Freire, "*Pedagogia do Oprimido*", uma série de escritores marxistas passam a ser mencionados. Entretanto, isso não significou que Paulo Freire estivesse aderindo ao marxismo, pois os autores marxistas "[...]" são citados incidentalmente, apenas para reforçar aspectos da explanação levada a efeito por Freire, sem nenhum compromisso com sua perspectiva teórica". (SAVIANI, 2010, p. 331).

Em que pese a importância de Paulo Freire para a educação⁷⁰, retomando sua proposta de alfabetização, podemos verificar que suas ideias substituem a escola por círculos de cultura, professores por coordenadores de grupo e conhecimentos clássicos (considerados por ele depositados na cabeça dos educandos, daí a expressão de Freire de "educação bancária") por aqueles advindos da realidade dos alunos.

Para não nos estender demais, apenas vale mencionar que, primeiro, ao que nos parece, o problema da educação bancária poderia ser solucionado alterando-se a **forma** de transmissão e não pela mudança de seu **conteúdo**. Segundo, que ao voltar-se aos conhecimentos cotidianos, dados pelo interesse expresso pelos alunos, isso muito nos aproxima das pedagogias do "aprender a aprender". Nesse sentido, não por acaso, no módulo 3 do "*Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*" (PROFA), bem como sua versão paulista, "*Letra e Vida*", ao tratar da educação de jovens e adultos, tomam Paulo Freire como referência.

Vera Barreto⁷¹, no texto "*As ideias de Paulo Freire*" que faz parte desse módulo, menciona alguns equívocos sobre o pensamento freireano. Segundo ela, muitos acreditaram que Paulo Freire "[...] postulava apenas a reflexão da realidade imediata e conhecida dos educandos." (BARRETO, 2006, M3U3T4, p. 2). Mas isso, segundo ela,

⁷⁰ Em "*Escola e Democracia*" (2008), Saviani se referiu a Paulo Freire e, como observa o autor em "*História das ideias pedagógicas no Brasil*", alguns "[...] analistas viram nessa referência uma crítica negativa quando, em verdade, ela traduz o reconhecimento do caráter inovador e da importância social, política e pedagógica de Paulo Freire na história da educação brasileira. Com efeito, mais do que classificá-lo como escolanovista, destaca-se aí o seu empenho em colocar os avanços pedagógicos preconizados pelos movimentos progressistas a serviço da educação dos trabalhadores e não apenas de reduzidos grupos de elite." (SAVIANI, 2010, p. 335).

⁷¹ Vera Barreto foi aluna de Freire e em 1983 participou com ele da fundação do "Vereda – Centro de Estudos em Educação", que é a instituição a qual ela aparece vinculada no material do "*Letra e Vida*".

não está de acordo com a pedagogia proposta pelo educador. Em vídeo do PROFA, também exibido no curso do "*Letra e Vida*"⁷², Barreto assevera que

[...] na verdade, o que estava se propondo [no trabalho de alfabetização freireana] é que os assuntos, os temas, **nascessem** da necessidade, da curiosidade, da pergunta dos educandos, mas que sem dúvida, no trabalho de sala de aula esse universo fosse se abrindo para novas questões, muitas vezes nem sempre presentes naquelas primeiras. (BARRETO, s.d., grifo nosso).

O eclodir de temas, a partir das manifestações dos alunos, não está nos postulados construtivistas? O pensamento piagetiano não referenda essas ideias? Sabemos que sim e já demonstramos isso no capítulo 2 desse trabalho. Dessa forma, não nos soa estranha a incorporação de Paulo Freire pelo ideário construtivista (inclusive com textos de sua autoria no módulo 3 do "*Letra e Vida*"⁷³).

Por último, ressalte-se que no mesmo vídeo anteriormente mencionado, Vera Barreto alinha Paulo Freire à psicogênese da língua escrita. Segundo ela:

Os conhecimentos sobre alfabetização do período de Paulo Freire eram significativamente menores do que hoje. Os últimos trinta anos foram privilegiados e a psicogênese da língua escrita trouxe inegavelmente aspectos novos, extremamente importantes, que abrem novas possibilidades de um trabalho de alfabetização. É importante hoje, para aquelas pessoas que buscam em Paulo Freire o referencial educativo e que atuam na área de alfabetização [...], levar em conta essas novas descobertas que foram produzidas ao longo dos últimos trinta anos. Depois da psicogênese ficou muito mais fácil fazer um trabalho na linha de Paulo Freire. Isso porque muitas coisas que faltavam naquele momento, hoje têm. (BARRETO, s.d.).

Como vimos no capítulo 1, o construtivismo não é a única teoria que se propôs a explicar a apropriação da escrita e, no capítulo 2, quando apresentamos os pressupostos da teoria construtivista indicamos aspectos que também estão presentes em Paulo Freire, como acabamos de demonstrar.

⁷² Nesse vídeo também são entrevistados: Emília Ferreiro, José Eustáquio Romão e Vera Masagão.

⁷³ "*Primeira carta*", do livro de Paulo Freire "*Cartas a Cristina*" e um fragmento de "*Pedagogia do oprimido*". Confira SÃO PAULO, 2006b.

Tratando agora da pedagogia crítico-social dos conteúdos, como atesta Saviani (2010), ela não foi retomada de forma explícita por José Carlos Libâneo a partir da década de 1990. Entretanto, suas discussões no campo da didática demonstram que o Professor Libâneo mantém aquilo que anteriormente mencionamos sobre interpretações do marxismo somente para a crítica às desigualdades. Sua concepção didática é de que é possível alinhar a psicologia histórico-cultural com os princípios do “aprender a aprender”. Isso se esclarece, por exemplo, em texto publicado em 2004 pela Revista Brasileira de Educação, intitulado “*A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov*” (LIBÂNEO, 2004). Nele, o autor defende a educação escolar, os processos educativos mediados pelo professor, mas argumenta em favor do desenvolvimento da capacidade de aprender

[...] em razão de exigências postas pelo volume crescente de dados acessíveis na sociedade e nas redes informacionais, da necessidade de lidar com um mundo diferente e, também, de educar a juventude em valores e ajudá-la a construir personalidades flexíveis e eticamente ancoradas. (LIBÂNEO, 2004, p. 6).

Ao analisar que o mundo atual nos coloca diante de novos problemas, que exigem diferenciadas qualificações profissionais para o processo produtivo, embora reconheça que isso se refere a marcas dadas pelo capitalismo, o autor acaba por atestar que as mudanças do mundo do trabalho não podem ser desconsideradas, pois se assim fosse, estaríamos compartilhando de preceitos de exclusão de camadas da população que precisam “[...] de uma formação compatível com essas mudanças.” (LIBÂNEO, 2004, p. 22).

Essa discussão é relevante para nosso trabalho, considerando-se que o construtivismo é uma das pedagogias do aprender a aprender. Contrariamente à posição defendida por Libâneo, concordamos com a posição explicitada por Duarte em seu artigo “*Porque é necessária uma análise crítica marxista do construtivismo*” (2008) no sentido de que os princípios pedagógicos sintetizados no lema “aprender a aprender” não são incorporáveis à teoria pedagógica marxista.

Essa incorporação, por parte de pedagogias contra-hegemônicas, de referências ideológicas provenientes do campo oposto nos auxilia compreender

porque o construtivismo toma vultos de proposta “revolucionária” para a educação a partir da década de 1980, visto que muitos educadores sustentados por uma visão crítica passam a se reportar aos referenciais das pedagogias do “aprender a aprender”.

Nas publicações da SEE da década de 1980 o discurso de democracia, a preocupação com a escola de qualidade para a classe trabalhadora e superação do fracasso escolar são temas recorrentes. Um material chama a atenção nesse período, por “destoar” do restante dos documentos: *“Fundamentos da educação brasileira como preparação para o planejamento escolar”* (SÃO PAULO, 1985b). Trata-se de uma coletânea de artigos, entre os quais se encontram dois textos de Dermeval Saviani⁷⁴ e de outros autores que discutem apropriação do conhecimento científico, necessidade de se situar os problemas e contradições da sociedade capitalista, importância do planejamento de ensino (com base em Saviani), a escola como espaço do saber elaborado, necessidade de superar a crítica à escola com proposições concretas – incorporando as experiências históricas da educação, definição da educação escolar como transmissora de conhecimentos, acesso ao saber como instrumento de poder e outros. Essas temáticas vão desaparecendo ao longo das décadas e o construtivismo se torna hegemônico também dentro da SEE, como poderemos observar na análise dos documentos dos diferentes governos que faremos a partir deste ponto do trabalho.

3.4 O GOVERNO MONTORO

Passaremos à apreciação do Governo Montoro, primeiro governador eleito pelo voto direto após o período do regime militar, nos concentrando em sua principal ação para a educação no tocante à concepção pedagógica: a implantação do Ciclo Básico.

No período de 1983 a 1987, André Franco Montoro assume o governo do Estado, tendo a democratização da sociedade como carro chefe de sua gestão. No

⁷⁴ *“Escola e Democracia: para além da “teoria da curvatura da vara”, publicado em 1982 pela revista ANDE e “O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira”, publicado em 1984 pela mesma revista.*

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 opositoras.

As principais medidas deste governo na educação 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, que é central para nossas discussões.

3.4.1 O ANO DE 1983

Serão apresentadas a seguir as análises de materiais publicados ou divulgados pela SEE antes da implantação do Ciclo Básico, mas que colaboraram para sedimentar o construtivismo como proposta oficial a partir de seu decreto, em dezembro de 1983.

A análise será realizada a partir dos seguintes documentos: a coletânea “*Capacitação de recursos humanos para o ensino de 1º grau*” (SÃO PAULO, 1983b), o ofício GC 632/83 (COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS, 1983) e o artigo “*Uma proposta didática para alfabetização de crianças das classes populares*” (CRAIDY, GROSSI e FIALHO, 1983).

O primeiro documento (maior deles e que portanto, nos permite uma análise mais extensa) é o único que localizamos do ano de 1983 sobre aspectos pedagógicos. Trata-se de uma coletânea preparada para um programa de formação de monitores em alfabetização, com material impresso composto por textos de diferentes autores, anteriormente publicados em forma de artigos de revistas especializadas ou como

capítulos de livros. O segundo documento foi encaminhado em 26 de outubro de 1983 pela coordenadora da CENP, Clarilza Prado de Sousa, aos diretores regionais de ensino solicitando que os mesmos analisassem o projeto de implantação do CB apresentando críticas e sugestões. Finalmente, o terceiro documento é um artigo publicado em 1983 pela *"Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos"*, de autoria de membros do Grupo de Estudos sobre o Ensino da Matemática de Porto Alegre (GEEMPA), que teve seus estudos incorporados posteriormente aos materiais da SEE.

Em setembro de 1983 a SEE promoveu o Projeto *"Capacitação de recursos humanos para o ensino de 1º grau"* e para tanto, organizou uma coletânea de textos de diferentes autores, como já explicamos anteriormente. Sua abertura é feita por Clarilza Prado de Sousa (coordenadora da CENP) e versa sobre a necessidade de se discutir o real significado da alfabetização para a classe trabalhadora, "[...] que tem seus filhos expulsos pela repetência e pela evasão." (SÃO PAULO, 1983b, p. 6). Alega Clarilza que o trabalhador procura a escola em função de sua necessidade de trabalhar numa sociedade industrializada, que exige o domínio da leitura e da escrita, pois estes "[...] se constituem instrumento tão fundamental para o trabalhador quanto a pá, a enxada, a máquina." (SÃO PAULO, 1983b, p. 6). O tom dessas colocações remete a um posicionamento pragmático e de valorização de conhecimentos mínimos para atuação no mundo do trabalho, no qual ocorre a exploração do trabalhador. No mesmo texto, a autora declara que "[...] alfabetizar significa a chave do processo civilizatório, juntamente com o trabalho." (SÃO PAULO, 1983b, p. 6). Por outro lado, o texto tem trechos que se identificam com Paulo Freire (que por sua vez se identifica pedagogicamente com a escola nova): "Assim, a alfabetização permite que o homem faça uma leitura de seu trabalho, da sua vida, do seu mundo. Nada mais é do que um processo de leitura, releitura-interpretação do mundo" (SÃO PAULO, 1983b, p. 6) e com uma concepção individualizante (coerente com a sociedade capitalista): "[...] será, que um dos caminhos não é imaginem, termos indivíduos mais lúcidos, mais conscientes, mais atentos à real problemática da educação brasileira. Mais atentos ao problema social da educação?" e mais adiante: "[...] somente com um grande esforço, envolvimento numa proposta política e engajamento subjetivo, é que conseguiremos minimizar este problema" (SÃO PAULO, 1983b, p. 6).

Em seguida, no material deste treinamento, está inserido o texto de um debate realizado em 23 de junho de 1983, que é assinado por Alceste Rolim de Moura, à época, diretora do serviço de ensino regular de primeiro grau.

Neste documento, a diretora ressalta a importância de que o problema da alfabetização seja tratado coerentemente com a realidade posta gerando a impressão de que o texto estaria em oposição a posturas idealistas. No entanto, sua argumentação não segue adiante nessa linha e adota a perspectiva do diálogo como processo de libertação afirmando que “[...] a verdadeira mudança em educação não se faz em palavras, por decretos e comunicados, mas se efetiva na comunicação entre pessoas, envolvendo-as e tornando-as sujeito-agente de sua ação.” (SÃO PAULO, 1983b, p. 7). Em outro trecho a autora apresenta o empenho da Secretaria “[...] em recuperar a participação dos envolvidos no magistério, nas propostas de educação, para que, a descentralização e a autonomia da escola se efetivem realmente.” (SÃO PAULO, 1983b, p. 7). Neste segundo excerto, verifica-se, além da questão do sujeito-agente, também o encaminhamento de uma suposta autonomia da escola, o que se constitui num importante elemento das políticas neoliberais de reforma do Estado brasileiro na década de 1990.

Em outros fragmentos, nos quais também pode ser notada a influência da concepção freireana de educação, encontra-se a preparação do terreno para o projeto de implantação do Ciclo Básico, bem como a valorização do cotidiano e da consciência individual.

É nesta perspectiva de formar indivíduos que saibam ler e **interpretar seu mundo e escrever sua história**, é que se deve discutir o processo de alfabetização – **o ato de ler**. [...]. A linguagem meio de expressão do indivíduo e de comunicação entre eles [sic] reflete o sujeito que a usa e o mundo em que ele circula: dado que vivemos numa sociedade marcada por classes. Assim **as variáveis linguísticas não devem ser desprezadas, muito menos estigmatizadas na escola em favor de uma única forma**. (SÃO PAULO, 1983b, p. 8, grifo nosso).

Também já aparece no texto de Alceste Rolim de Moura a menção de que propostas pedagógicas bem elaboradas e que dêem resultados dependem da ação do professor. Com isso, eleva-se o conhecimento funcional e os atributos pessoais,

sobrepunhando a importância de conhecimentos sólidos e aprofundados na formação docente:

É preciso criar uma dinâmica de trabalho em que as informações teóricas, as propostas pedagogicamente mais elaboradas sejam estudadas pelo professor, para que ele possa **adequá-las à sua prática enriquecê-las com sua criatividade**. Esse estudo feito com os colegas da U. E.⁷⁵, na busca de caminhos para sua tarefa pedagógica é que deve subsidiar o seu trabalho, porque nesta busca ele toma consciência do para quê e do por quê de suas atividades. (SÃO PAULO, 1983b, p. 8-9, grifo nosso).

Enuncia ainda que “[...] a prioridade da Secretaria da Educação é a primeira série e a meta, é diminuir o índice de retenção na 1ª série de 50 a 25% em dois anos” (SÃO PAULO, 1983b, p. 9), o que justifica que umas das medidas instauradas pelo decreto nº 21.833 fosse a promoção automática. Além disso, Alceste Rolim de Moura também menciona que a CENP tinha um importante papel, com ações de assessoria, trabalho integrado com outros órgãos “[...] com todos os recursos da comunidade, desde Associações de Bairro, Associações Científico-literárias, Universidades até o uso de Televisão para que atinjam em pouco tempo o maior número de pessoas.” (SÃO PAULO, 1983b, p. 9). Veja-se aí um primeiro movimento para a implantação do Projeto Ipê, instituído posteriormente pela SEE. O texto termina com a afirmação de que a CENP estava, naquele momento,

[...] revendo e analisando criticamente o material produzido pelo órgão em administrações anteriores [...]; planejando estudos que fundamentem medidas, muitas administrativas, coerentes com uma nova concepção de alfabetização, ou seja, pensar nova seriação, avaliação, recuperação e outros [...]; nos preparando para recepção de Planos de melhoria para a definição numa nova proposta educacional. (SÃO PAULO, 1983b, p. 9-10).

Nessa coletânea encontram-se textos⁷⁶ que fazem considerações sobre criatividade, técnicas didáticas, ensino de artes, fracasso escolar, organização dos

⁷⁵ U.E.: unidade escolar.

⁷⁶ Na medida em que essa coletânea foi produzida na forma de uma brochura com fotocópias de artigos e capítulos publicados em momentos anteriores em diferentes veículos, optou-se

conteúdos e das turmas. Mário Magnusson Júnior (1973), autor do texto "*Workshop – materiais a serviço do ensino*" apresenta, reportando-se teoricamente a Jean Piaget, a técnica didática do *workshop* (oficina). Carl Rogers tem seu texto "*Por uma teoria da criatividade*", publicado no livro "*Tornar-se pessoa*" (1976) incorporado à coletânea para discutir a necessidade social de uma teoria da criatividade que garanta a preservação dos seres humanos, pois a ausência de criatividade poderá aniquilar as nações. O papel do ensino de artes e a necessidade de analisar este ensino considerando sua historicidade para que assim se possa desenvolver um processo verdadeiramente novo para a educação artística e não uma reprodução de antigos pressupostos com uma nova roupagem, é tratado por Barbosa (s.d.). Os outros artigos inseridos no material do curso de formação de monitores serão discutidos mais longamente a seguir, dada a possibilidade de se destacar por meio deles aspectos do construtivismo posteriormente assumidos com a implantação do Ciclo Básico.

No artigo "*Enfrentando o fracasso escolar*", de autoria de Ana Maria Poppovic (1982), a autora destaca que se trata do "[...] problema mais agudo e mais sério da educação brasileira." (POPPOVIC, 1982, p. 1). Basicamente, segundo Poppovic, até a metade da década de 1960, o fracasso escolar era visto como um problema individual e psicológico da criança que não aprendia. Posteriormente, diante de mudanças no pensamento educacional e novas pesquisas neste campo (a autora não esclarece a quais pesquisas estaria se referindo), passou-se a refletir sobre o fracasso escolar sob a ótica social, que justificava a não-aprendizagem como dependente do meio social de origem da criança. Com essa análise, que parecia fazer uma crítica ao entendimento anterior, na verdade só se detectava uma outra forma de examinar a questão, mas permanecia-se na reprodução do problema do fracasso. Tentando oferecer soluções para essa inquietação, surge o conceito de educação compensatória, no qual existe um padrão desejável para a aprendizagem e, ficando as crianças pobres aquém dele, deve-se oferecer o enriquecimento que lhes permita acompanhar a escola com seu

neste trabalho por citar os textos com a data de sua publicação original, informando-se nas referências os dados dessa coletânea na qual tais textos foram encontrados. Alerta-se ainda para o fato de que ao final dos artigos/capítulos, foram suprimidas na versão encartada pela SEE, as referências bibliográficas de cada texto.

currículo, normas etc. (POPPOVIC, 1982). Esse panorama apresentado recupera o percurso histórico do fracasso escolar e chega à perspectiva defendida pela autora:

Combatendo esta perspectiva pró-compensatória, existe outra linha de pensamento que tenta a união entre o enfoque social já mencionado e o enfoque institucional, trazendo finalmente à baila a própria escola, sua natureza, seus valores e suas práticas. Esta linha de pensamento coloca que o fracasso é o resultado de um inter-relacionamento mal sucedido entre o aluno que provém de determinados meios sociais e a instituição escolar. É preciso que a escola entenda seu papel social e sua função numa sociedade de grupos muito diversificados. É o momento de se rever, estudando e adequando à população a quem deve servir, as normas e práticas prejudiciais, tais critérios de promoção absurdos, maus currículos, exigências arbitrárias de avaliação, programas mal dosados e sem sequência, professoras despreparadas, guias e orientações inadequados, medidas administrativas impensadas e assim por diante. É necessário também que a instituição escolar reanalise os padrões de excelência que propõe baseados em valores, critérios e aspirações de classe média, à qual pertencem seus próprios técnicos e professores. (POPPOVIC, 1982, p. 2).

Note-se, portanto, que Poppovic está preconizando atender às necessidades dos “grupos muito diversificados” que compoariam a sociedade e critica fortemente a escola até então existente, a qual estaria pautada num padrão de classe média à qual supostamente pertenceriam técnicos e professores. Já se faz presente, portanto, o discurso do respeito às diferenças culturais que depois integraria a retórica construtivista e também uma associação fortemente negativa da escola que até então existia a uma imagem de desorganização, autoritarismo e critérios socialmente injustos e arbitrários. Cria-se assim uma mentalidade propícia à valorização de uma educação escolar cujos currículos e procedimentos didáticos voltem-se para as necessidades do cotidiano de grupos ou mesmo, no limite, de indivíduos.

Em relação ao direito ao conhecimento e à necessidade de que a escola tenha competência técnica para oferecer este bem aos seus alunos, Poppovic assegura que não está intercedendo por um enfoque que tenha o propósito de rebaixar o ensino. Entretanto, uma análise aprofundada do padrão de competência que o texto postula para a educação escolar mostra que tal padrão não tem como referência o nível máximo de desenvolvimento na formação dos indivíduos, mas sim o meio cultural imediato do aluno. A autora declara que é preciso

[...] garantir às professoras o domínio do saber escolar, da didática, dos currículos, dos métodos adequados e das atitudes positivas para transmitir esse saber às crianças que apresentam **características próprias dos grupos sócio-culturais de onde provém**. Portanto, a competência técnica que aqui se recomenda inclui o saber fazer em todos os níveis, mas **este saber deve estar sempre se referindo, se julgando e se colocando perante a realidade social em função da qual se deve atuar**. (POPPOVIC, 1982, p. 3, grifo nosso).

Outro artigo que faz parte do material desse curso de formação de monitores é de autoria de Teresa Roserley Neubauer da Silva, que veio a assumir a pasta da Secretaria da Educação na gestão de Mário Covas. O texto intitula-se "*Classes homogêneas ou heterogêneas: um problema mal colocado*" (SILVA, 1983) e trata da temática da melhor forma de agrupamento dos alunos: homogênea ou heterogênea. No entanto, o artigo está apoiado em termos genéricos: parece, pode decorrer, provavelmente, poder-se-ia depreender, é provável, parece aceitável, pode-se supor, uma explicação possível etc.

Essa linguagem da autora não permite depreender com clareza seu posicionamento, bem como não são apresentadas pesquisas que analisem os benefícios de uma ou outra opção e nem mesmo são sugeridas soluções para o impasse colocado. O que é possível destacar no texto de Teresa Roserley Neubauer da Silva é a ênfase dada à necessidade de autonomia da escola e seus professores, assinalando uma indispensável descentralização de poder e a premência de modificações na legislação, visto que a autora supõe que os critérios dos professores para agrupamento dos alunos não são respeitados em razão de uma "[...] preocupação excessiva com o cumprimento de certas disposições legais." (SILVA, 1983, p. 5). Observem-se nesse discurso pontos importantes do que caracterizou o governo Montoro e a instituição do Ciclo Básico: descentralização e conseqüente minimização do Estado e a necessidade de novos parâmetros legais para o ensino.

No artigo de Regina Leite Garcia que faz parte da coletânea da SEE, denominado "*A qualidade comprometida e o compromisso da qualidade*" (GARCIA, 1982), a autora retoma a discussão que anteriormente fora realizada por meio do texto de Poppovic (1982) sobre o tema do fracasso escolar. Assim como a primeira autora, Garcia também defende uma educação da diversidade, pois alega que é

preciso adequar a escola às reais necessidades dos alunos das classes populares. Segundo ela, “[...] pela pressão das classes trabalhadoras [a escola] foi obrigada a se abrir para elas.” (GARCIA, 1982, p. 51). Misturam-se, dessa forma, processos distintos. Um deles é a luta da classe trabalhadora pelo acesso à educação, permanência na mesma e aquisição do conhecimento escolar. Um segundo, é o da necessidade da sociedade capitalista de atingir certo nível de escolarização da população em atendimento às demandas do processo produtivo. Outro processo é o das lutas entre as distintas avaliações sobre a educação escolar efetivamente oferecida à população. O tratamento indiferenciado desses processos levou, por exemplo, a considerar-se o CB e o construtivismo que o embasava como respostas que atendiam às demandas da classe trabalhadora em relação à escola. Não seria, porém, o construtivismo muito mais uma resposta às demandas do capitalismo do final do século XX?

A autora busca um tom de criticidade em seu artigo se utilizando de expressões como escola elitista, classes trabalhadoras, manutenção do *status quo*, classe dominante, domesticação, subserviência, sociedade de classes, relações de poder, desigualdade social, libertação, contradições da sociedade, ideologia dominante, função dialética da escola e intelectual orgânico. No entanto, sua posição não toma o caráter crítico da perspectiva de superação das limitações da escola pela incorporação de elementos que garantam aos indivíduos o desenvolvimento do mais alto grau de humanização e de suas potencialidades.

O artigo mantém a linha de argumentação de que o fracasso seria proveniente da incapacidade da escola, a partir de sua abertura, de adequar-se aos alunos que passou a receber: “Não sabendo como lidar com estes alunos diferentes, ela projetou neles a sua incompetência e passou a chamá-los de incompetentes.” (GARCIA, 1982, p. 51).

Graças à sua inabilidade de ajustamento, a escola então importa “métodos salvadores”, assim chamados ironicamente por Garcia, que está se referindo ao tecnicismo. A autora também ironiza o caráter de cópia que teria o trabalho do professor em relação ao que seria estabelecido, numa educação tecnicista, pelos órgãos centrais de planejamento e controle das ações educativas:

[...] segue-se a mobilização de recursos humanos e materiais para reproduzir e transmitir cada palavra, cada gesto, cada passo que

devem ser seguidos rigorosamente por cada professor. A fim de controlar a retransmissão, todos os órgãos locais devem mandar para o órgão central o dia, a hora e o local em que acontecerá o crucial momento da retransmissão, pois, afinal, aí está a chave do sucesso. Presentes a esse evento estarão um ou mais representantes do órgão central, onde depois, se reunirão todos os observadores para avaliarem a qualidade da retransmissão e, por qualidade, entende-se a repetição fiel do que foi recebido. (GARCIA, 1982, p. 52).

Em contrapartida a essa concepção, a autora manifesta que é preciso que a escola capte o mundo dos alunos “[...] em toda sua complexidade e diversidade [...]” e pare de denominar “[...] aqueles alunos que trazem uma cultura diferente da sua de ‘carentes’ [...]”. (GARCIA, 1982, p. 52). Assim, seu texto reitera em diversos momentos a necessidade de a escola ligar-se ao cotidiano: “[A orientação educacional] deveria influir para que a realidade vivencial do aluno, da qual faz parte o trabalho, impregnasse o planejamento curricular.”; “Em nenhum momento o mundo do aluno penetra nos muros da escola.” (GARCIA, 1982, p. 52). O tema da necessidade de se valorizar o cotidiano do aluno seria, nos anos seguintes, um dos pontos mais repetidos pelo discurso construtivista.

O texto também faz críticas ao professor como agente do ensino, como se seu papel de ensinar fosse, além de distante das necessidades dos indivíduos, despótico e impositivo:

O aluno não é sujeito do conhecimento. Conhecimento é o da escola, o do professor que tem o poder de decidir o que deve ser ensinado, o que é importante ser aprendido, sem ser levado em consideração o que para o aluno é significativo, o que lhe facilitará resolver as situações desafiadoras que a vida constantemente lhe coloca, o que poderá ser útil para sua libertação [...]. Esse conhecimento, autoritariamente imposto, dissociado de sua realidade objetiva é apresentado como bom e certo e o que ele tem [o aluno], a partir de sua vivência não é reconhecido, logo não é bom, não é importante. (GARCIA, 1982, p. 52).

Tem-se aqui a presença de outro elemento da retórica construtivista: a apreciação negativa do ensino como transmissão de conhecimento do professor para o aluno, conforme já assinalamos anteriormente.

Nessa linha, Garcia valoriza experiências de educação informal, contribuindo para a descaracterização do professor e da escola: “Ninguém reflete sobre o sucesso

do sambista alfabetizando alunos da Mangueira, ou da costureira ensinando alunos da Rocinha.” (GARCIA, 1982, p. 54).

Adotando uma postura escolanovista, que desvaloriza o conhecimento clássico e particulariza a cultura, Garcia justifica a existência de uma escola que considere a realidade dos alunos para ajustar a ela as exigências do ensino:

Desconhecendo quem são os alunos, é exigido deles o que não podem dar e ser, ignorando todo o seu potencial. Deles é exigida disciplina, obediência, permanência de atenção, “bons modos”, desconhecendo a sua criatividade, independência, capacidade de resolver situações problemáticas. (GARCIA, 1982, p. 53).

Em consonância com essa postura, a transmissão do conhecimento é examinada como algo que ataca a classe trabalhadora; que ofende sua cultura; que justifica a evasão como forma de queixa dos trabalhadores por a escola não ser aquilo que atenderia seus interesses: “Não se pensa se o aluno evade como uma forma de protesto em relação a uma escola que não lhe fornece o instrumental de que necessita, não lhe oferece respostas para as suas dúvidas e ansiedades.” (GARCIA, 1982, p. 54). O relativismo cultural esconde-se atrás do discurso sobre a luta de classes de forma engenhosa quando, por exemplo, Garcia afirma que: “[...] a qualidade para a classe dominante é uma coisa e para a classe dominada é outra: a qualidade para a classe dominante visa manter a sua capacidade de dominação e para a classe dominada visa a instrumentalização para a sua libertação” (GARCIA, 1982, p. 54). Ao invés do problema ser o de uma escola que não transmite o conhecimento em suas formas mais desenvolvidas, passa a ser o de que o conhecimento ensinado na escola estaria defasado em relação à própria realidade social, sendo necessário um “[...] conhecimento novo, a partir da crítica de verdades superadas no confronto com a realidade presente.” (GARCIA, 1982, p. 55).

A autora afirma pretender romper com o *status quo*, defende que a escola não deve adaptar o aluno, mas se adaptar ao aluno. De fato numa perspectiva que não seja a manutenção da ordem vigente, a escola não deve ter por objetivo formar o aluno como um ser adaptado, mas será que a educação romperá com a alienação prevalente em nossa sociedade se a escola se adaptar ao aluno?

Outro artigo disponibilizado na coletânea do programa é "*A escola da vida*", de Fanny Abramovich (1982), que discute o papel da educação artística no currículo escolar. O texto inicia com alguns relatos da autora sobre questionamentos e exposições que ela presenciou em palestras e cursos ministrados pelo Brasil. Abramovich critica a tentativa de professores de trabalharem com tragédias gregas e outros elementos da cultura clássica, alegando que a proximidade com a cultura popular e o atendimento aos reais interesses dos alunos é que poderia gerar um ensino de qualidade.

Ouvi, em Salvador, um professor de 5ª série, trabalhando com crianças de bairros pra lá de periféricos, contar muito satisfeito da vida, que estava montando tragédias gregas com as ditas crianças, evidentemente fascinadas com a facilidade que é montar uma tragédia compreendendo todas as palavras que diziam, tendo toda a clareza sobre o papel do coro grego e outras amenidades que caracterizam estas obras... Cordel que é bom, pra quê??? (ABRAMOVICH, 1982, p. 6).

Sem desmerecer a literatura de cordel, mas por que os alunos devem restringir-se a essa expressão da linguagem? O que os impede de conhecer a cultura grega? Por que a escola de periferia não pode trabalhar com este conteúdo? O adjetivo (periferia) passa à frente do substantivo (escola) e com isso mais uma vez se nota a secundarização do conteúdo, conforme já abordado anteriormente.

Em outro trecho, também tratando da arte grega, a autora critica uma professora que levou seus alunos para visitarem o Museu de Artes e Ofícios, pois a mesma

[...] não se tinha perguntado uma única vez, se aos 10-11 anos a criança tem noção de tempo para voltar à Antiguidade, se tem noção de história para percorrer os intrincados caminhos da história da arte e se tal propositura respondia aos anseios reais e verdadeiros da criança. (ABRAMOVICH, 1982, p. 6).

Abramovich insiste na tese tipicamente deweyana de que as vivências é que darão a medida do ensino e para tanto, o professor também deve partir de suas experiências. Segundo a autora, é importante "[...] vivenciar as coisas e não apenas ser informado sobre elas [...]" e permitir ao aluno-professor que passe pelos passos do seu

próprio processo criativo.” (ABRAMOVICH, 1982, p. 7). Em outro fragmento, afirma que o aprofundamento do conhecimento deve advir do interesse de cada um, devendo ser comum a todos no espaço escolar o oferecimento de experiências que permitam aos indivíduos decidirem por si o que desejam conhecer mais, ficando a cargo de cada um buscar essa especialização.

Por que simplesmente, não se proporciona [sic] na escola (seja qual for e seja qual for a idade dos alunos) experiências vitais, significativas, ricas, esclarecedoras e por isso, criativas? Por que não se detona um processo simples, espontâneo, lúdico, expressivo e quem quiser, vá depois, procurar um especialista nisto ou naquilo... (ABRAMOVICH, 1982, p. 7).

Destarte, a autora desconsidera que a classe trabalhadora não tem a oportunidade de “ir atrás” dessa especialização porque está alheada da riqueza humana material e espiritual. No texto em pauta a autora parece não se dar conta de que as condições sociais objetivas se sobrepõem ao desejo dos indivíduos da classe trabalhadora de buscarem oportunidades de modificar a trajetória de sua história pessoal. Nessa perspectiva idealista, tudo acaba sendo reduzido a uma questão de motivação pessoal subjetiva.

O texto apela ainda, para a subjetividade e tenta seduzir pelo modelo do prazer e da felicidade diante de uma “nova” postura que secundariza o papel do educador.

Porque o adulto-professor quando se depara com uma experiência educativa em que ele é respeitado enquanto gente, que as suas respostas são questionadas por ele e pelo grupo que está crescendo junto com ele (e não pela autoridade sacrossanta do professor), quando se volta para se descobrir e assim descobre junto suas potencialidades, suas coisas perdidas, seus lados amputados, seu grito sufocado, seu humor insuspeito, sua agressividade que julgava tão bem escondida, seu movimento harmonioso, seu texto fluido, e mil outras coisas mais, se maravilha, se emociona e cresce! (ABRAMOVICH, 1982, p. 7).

Rossler (2006) mostra que um dos recursos de sedução empregados pelo discurso construtivista é justamente o da centralidade atribuída ao prazer como característica indispensável às ações educativas não tradicionais:

Sabemos que o ideário construtivista supervaloriza o lúdico, a brincadeira, os jogos, os passatempos, as atividades artísticas, o riso, em suma, o prazer, como elementos psicopedagógicos fundamentais do processo de ensino-aprendizagem. Essas atividades aparecem nos textos construtivistas sempre em contraposição às formas rotineiras, maçantes e desprazerosas de ensinar e aprender. (ROSSLER, 2006, p. 219).

O artigo de Madalena Freire que compõe o material do curso, intitulado "*Relato de experiência 'Eu sou menina, você é menino'*" (FREIRE, 1982), descreve seu dia a dia em uma sala de aula de pré-escola, enfatizando o surgimento espontâneo de conteúdos nas atividades que dirigiam o processo educativo. Por exemplo, a partir de um assento de espuma em formato de rosca, a professora aproveitou para trabalhar a letra "S" no meio e no fim das palavras e para fazer uma rosca doce com as crianças. Como já argumentamos em outros momentos, os conteúdos não sistematizados por meio de um currículo valorizam aprendizagens restritas ao cotidiano, não garantindo a apreensão de conteúdos relevantes ao processo de humanização dos indivíduos.

Também no campo do respeito às diferenças, já visto em outros artigos dessa coletânea, Maria Helena Novaes, no texto "*A dimensão criadora do processo educativo*", publicado no livro "*Psicologia da criatividade*" (1971) afirma que a "[...] aprendizagem pela descoberta, [...] leva a um maior enriquecimento da personalidade do aluno e a sua maior participação nos processos da aquisição de conhecimentos e da estruturação de atitudes." (NOVAES, 1971, p. 115-116). Assim, utilizando-se de Jean Piaget como fundamento, considera que o processo criador do aluno está ligado às suas experiências pessoais, que se desenvolvem de acordo com "[...] os limites impostos pelo seu nível evolutivo" (NOVAES, 1971, p. 116) e em outro trecho defende que o professor bem formado, que compreende adequadamente seu papel, aceitará os limites pessoais e respeitará as diferenças individuais.

Novaes destaca os malefícios da incorporação do mundo que não surge espontaneamente e a importância do professor para minimizar os efeitos da cultura:

O importante seria propiciar aos educandos ambiente que os induza a exteriorizar o rico e animado mundo de imagens que forma sua mente: para que haja essa exteriorização é preciso condicionar no indivíduo a confiança em si mesmo. É impressionante observar como a criança absorve e assimila com incrível facilidade o que lhe é dado como estímulo, daí o perigo de se acomodar à sofisticação tão amplamente difundida dos estímulos ambientais, provindos seja de

livros, de revistas ou de filmes. Excluir essas influências é de todo impossível, mas o professor consciente poderá neutralizá-las. (NOVAES, 1971, p. 117).

A autora destaca ainda que muitos professores identificavam uma crise de criatividade artística por volta dos 10-12 anos de idade que tornaria a criança mais inibida em sua expressão “[...] em consequência dos modelos educativos ou linguísticos impostos pelo meio”, sendo essa crise, “[...] mais condicionada do que natural e, portanto, reversível [...]” (NOVAES, 1971, p. 126), desde que a criatividade seja desenvolvida de forma espontânea.

Outro documento anterior à implantação do Ciclo Básico é o ofício GC 632/83 (COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS, 1983). Nesse ofício, recuperam-se trechos idênticos ao que foi apresentado em junho de 1983 por Alceste Rolim de Moura, diretora do serviço de ensino regular de primeiro grau e já comentado anteriormente e reitera-se a preocupação com os altos índices de evasão e reprovação. Dessa forma procura-se justificar a necessidade de mudança da concepção do ensino pautado no conceito de seriação, pois este não levaria em conta as experiências e o ritmo individual dos alunos. Do que é apresentado neste ofício, nada de substancial foi modificado no texto final do decreto e respectiva resolução de implantação do CB, o que permite concluir que o trabalho que vinha sendo desenvolvido na preparação do decreto foi bem sucedido no convencimento de que a proposta apresentada seria superior e inovadora.

Finalmente, destaque-se a edição número 148 da “*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*”, referente ao último quadrimestre de 1983 (setembro/dezembro), na qual se encontra o artigo “*Uma proposta didática para alfabetização de crianças das classes populares*” (CRAIDY, GROSSI e FIALHO, 1983) que trazia uma discussão sobre as pesquisas efetuadas nos anos de 1979, 1980, 1981 e 1982 pelo GEEMPA⁷⁷, fundamentadas em Piaget e Emília Ferreiro

⁷⁷ O GEEMPA foi fundado em 1970 e trabalhou em cooperação com o Laboratório de metodologia e currículo, do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Foi a convite desse laboratório e do GEEMPA que Emília Ferreiro esteve pela primeira vez no Brasil, em 1976. (Confira VASCONCELOS, 1996).

[...] com o objetivo de construir uma proposta didática integrada para a alfabetização de crianças das periferias urbanas [...] [buscando demonstrar que] não é a classe social, em si mesma, a responsável pelos atrasos escolares destas crianças. (CRAIDY, GROSSI e FIALHO, 1983, p. 209).

As autoras, ao defenderem que a classe social não é determinante na aprendizagem do indivíduo, baseiam sua proposta

[...] na construção do conhecimento (no sentido piagetiano), na motivação autônoma (prazer de aprender), na recuperação das atividades manuais e corporais para o trabalho didático e pedagógico, na ligação indissociável entre criatividade e cognição, na vinculação da aprendizagem às experiências e vivências concretas das crianças, e na intensificação da comunicação e das interações entre os alunos (troca entre iguais), com a inevitável consequência que isto acarreta: uma transformação das relações professor-alunos. (CRAIDY, GROSSI e FIALHO, 1983, p. 210).

Essas colocações explicitam a concepção construtivista adotada pelo grupo gaúcho. Vale ressaltar que os estudos do GEEMPA foram sistematicamente incorporados às publicações da CENP a partir de 1985, quando a Secretaria da Educação, já com o CB implantado, passou a apresentar propostas didáticas de alfabetização construtivista⁷⁸.

O Ciclo Básico, portanto, apesar de ter seu decreto expedido em dezembro de 1983 e respectiva resolução sobre suas normas publicado em janeiro de 1984, não se referia a um projeto repentino e sem fundamentos. Ao contrário, como aqui foi apresentado, tratava-se de um intento planejado cuidadosamente durante o primeiro ano de governo de André Franco Montoro utilizando-se inclusive de materiais anteriores ao primeiro governo estadual paulista pós-ditadura.

3.4.2 A IMPLANTAÇÃO DO CICLO BÁSICO

Em 1983 a SEE apresentou dados que indicavam que a educação pública paulista vinha fracassando em sua tarefa de escolarização.

⁷⁸ Confira SÃO PAULO, 1986a.

De cada 100 alunos que ingressaram no 1º Grau em 1974, somente 28 deles chegaram à 8ª série em 1981. E, em 1980, ingressaram 930.000 crianças na 1ª série e, destas, foram aprovadas 518.000, portanto, esses dados demonstravam o fracasso escolar na educação paulista nesse período. (CASADO, 2006, p. 45).

Esses dados fizeram com que a primeira ação da Secretaria fosse a implantação do Ciclo Básico, instituído pelo decreto nº 21.833 em 28 de dezembro de 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, 1983a).

Para tanto, as seguintes 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, a expedição do decreto e sua regulamentação pela Resolução SE nº 13/84, de 17 de janeiro de 1984 (SÃO PAULO, 1984a) 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 como momento adequado ou suficiente para tal divulgação, pois ocorre apenas alguns dias antes do início do ano letivo. “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).

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, 1983a): 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 tinha como escopo orientar um ensino **mais adequado ao aluno concreto que frequentava a escola pública.**” (DURAN; ALVES; PALMA FILHO, 2005, p. 90, grifo nosso).

A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas 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 são citadas como referências básicas. Nessa mesma base teórica, Telma Weisz, difusora do construtivismo, torna-se referência em várias publicações da Secretaria⁷⁹, além de prestar assessoria pedagógica à SEE.

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

⁷⁹ Confira SÃO PAULO, 1985d, 1987, 1988a, 1990, 2005.

trabalhos; alta rotatividade do corpo docente das escolas; necessidade de reduzir o contingente de alunos por classe; resistência de rever os critérios de remanejamento de alunos, cujo índice era muito alto em razão da tentativa de homogeneização das turmas (procedimento considerado correto na proposta inicial do ciclo básico); indefinição de parâmetros claros para avaliação dos alunos que concluíram o ciclo básico em 1985.

Por estas colocações, nota-se que não é aventada a possibilidade de que as “questões problemáticas” estivessem relacionadas aos fundamentos do construtivismo, tomando-se 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.

3.5 O GOVERNO QUÉRCIA

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). Foram secretários de educação do governo Quércia: Chopin Tavares de Lima (1987-1989)⁸⁰, Wagner Gonçalves Rossi (1989-1990), José Goldemberg (11/01/90 - 06/04/90) e Carlos Estevam Aldo Martins (1990-1991).

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), que visava requalificar a escola pública no prazo de dez anos, sendo que para tanto era necessário melhorar as condições do Ciclo Básico, de forma a garantir uma expansão no tempo de permanência do aluno na escola e a dedicação exclusiva do professor ao CB. Regulamentado pela Resolução SE nº 17, de 28 de janeiro de 1988. (SÃO PAULO,

⁸⁰ Vale dizer que uma das coordenadoras da CENP no período de gestão de Chopin foi Teresa Roserley Neubauer da Silva, que no governo Mário Covas assumiu a pasta da Educação.

1988e), 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, com seis horas-aulas diárias, 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, 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 3^a e 4^a séries assumiram as classes de CB sem o devido preparo (dado anteriormente aos docentes de 1^a e 2^a 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 Quêrcia não efetuou alterações de linha teórica. Em outras palavras, o construtivismo se manteve como fundamento da SEE.

Analisaremos, sobre o governo Quéricia, dois textos contidos na publicação da CENP *"Isto se aprende com ciclo básico"* (SÃO PAULO, 1987). O primeiro, de Madalena Freire, intitulado *"Refletindo, praticando, vivendo com as crianças da Vila Helena"* e o segundo, denominado *"Alfabetização: uma nova didática? Relatos de professores sobre a implantação do CB e sua concepção teórica"*. Esses textos compõem um material do "Projeto Ipê", programa de atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas em educação por multimeios, propalado desde a administração anterior, que teve grande quantidade de material produzido e distribuído à rede. Também apresentaremos as propostas curriculares das diferentes áreas de conhecimento, no que se refere ao Ciclo I, objeto de nossa discussão, que foram implantadas nesse governo. Ainda está presente em nossa análise desse período o texto de Telma Weisz: *"As contribuições da psicogênese da língua escrita e algumas reflexões sobre a prática educativa de alfabetização"*, publicado pela SEE no ano de 1988, no documento *"Ciclo básico em jornada única: uma nova concepção de trabalho pedagógico - recursos didáticos, sua utilização"*.

O texto de Madalena Freire, que relata sua experiência de trabalho na Vila Helena, periferia de São Paulo, explicita temas que seriam cada vez mais destacados na SEE, tais como a hipervalorização do conhecimento proveniente do cotidiano e o relativismo linguístico-cultural. Ela reproduz no texto a linguagem oral (com os erros de pronúncia, concordância etc.) e demonstra que seu planejamento é feito dia a dia, conforme os acontecimentos se dão. Para ilustrar, ela conta a exploração realizada com os alunos sobre um bicho vivo, a partir da problemática da morte observada e vivenciada pelas crianças.

Na metodologia proposta pela autora, nada "[...] cai do céu [...]. Tudo tem seu significado, tem sua razão de ser, porque tudo é reflexão sobre a realidade, sobre a vida". (FREIRE, 1987, p. 22). Madalena Freire afirma nessa proposta que não se pode pré-estipular os eixos do currículo e seus conteúdos. O educador deve saber o que vai desenvolver, mas "[...] o desafio é partir das **situações significativas de vida do grupo**. Pois caso contrário, o currículo não será expressão da vida, reflexão, aprendizagem, conhecimento, mas puro ato mecânico, alienado da ação real-transformadora de seus sujeitos." (FREIRE, 1987, p. 23, grifo da autora).

Ainda que nos documentos oficiais da SEE 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 [sic] o mérito de provocar impacto não só na prática dos alfabetizadores mas especialmente no adensamento da pesquisa na área, envolvendo linguistas, 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).

Em relação às propostas curriculares, podemos afirmar que em quase todas, exceção apenas para a proposta de geografia, como veremos adiante, as formulações teóricas estão sempre direcionadas para o construtivismo. Vale ressaltar, antes de adentrarmos ao conteúdo das propostas, que a FDE dividiu com a CENP⁸¹ a responsabilidade de levar adiante a discussão das propostas curriculares, iniciada na gestão anterior e que foram distribuídas para toda a rede a partir de 1988. Nesse mesmo período as delegacias de ensino⁸² promoveram diversas ações de orientação técnica, seminários e oficinas para diretores e professores, sempre sob a égide do construtivismo.

Na proposta curricular de língua portuguesa, apesar do tom democrático, que visava apresentar as propostas como resultado de algo que atende a toda rede, o documento esclarece que omitiu os debates em sua apresentação.

Neste resumo, omitimos os momentos de tensão e conflito gerados pela mobilização e revisão de valores estratificados e mesmo pela incompreensão, num primeiro momento, às novas propostas. É uma

⁸¹ A FDE e a CENP tinham funções coincidentes “[...] particularmente na publicação de material para os docentes.” (BORGES, 2001, p. 243). No entanto, esse era um embate político que o governo não pretendia abraçar.

⁸² Que passaram à denominação “Diretorias de Ensino” em 1999.

reação natural a qualquer mudança, sobretudo quando ela questiona aspectos que refletem problemas de ordem social e mais natural ainda quando sabemos que o espaço em que interagem as pessoas para o diálogo e o exercício crítico é sempre “uma arena” onde se contrapõem concepções e valores, onde as divergências constituem a condição mesma do trabalho criativo. (SÃO PAULO, 1991c⁸³, p. 9-10).

A concepção que gerou resistência e reação dos professores, especialmente no caso da língua portuguesa, era o construtivismo. Segundo a proposta curricular dessa área de conhecimento, que se apoia nas hipóteses de escrita de Emília Ferreiro, descritas no capítulo 2, tendo em vista que elas delineiam uma evolução universal, afirma-se que na perspectiva que se 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, 1991c, p. 28).

Por isso, o que e como ensinar são questões que “[...] não se satisfazem com uma seriação de unidades, pontos de programa a ser cumprido no ano escolar nem com um detalhamento de sugestões metodológicas”. Afinal, cada classe deve ser compreendida de acordo com suas necessidades e particularidades, pois se trata de “[...] um agrupamento social com uma realidade própria (social e linguística) e com peculiaridades de comportamento que exigem muito da sensibilidade dos professores na seleção dos processos graduais e das estratégias pedagógicas eficazes.” (SÃO PAULO, 1991c, p. 11). Assim, o “dialeto” que a criança traz de sua comunidade deve ser respeitado sob pena de se ocasionar discriminação e inibição da criança. Ela deve aprender o “dialeto” padrão sem substituir seu “dialeto”. A escola deve ter sensibilidade

[...] em relação às variações linguísticas e colocar a nu os preconceitos sociais que privilegiam umas e discriminam e estigmatizam outras. Desde as primeiras expressões (como “nóis

⁸³ A 1ª edição é de 1986.

num vai", "vô ponhá isso aí"), as primeiras grafias (como "cadera", "cortá", "mulé"), a criança vai aprendendo que se tratam de expressões e formas tão expressivas quanto quaisquer outras e que a modalidade padrão é uma **alternativa** e não a linguagem única em que pode manifestar-se. (SÃO PAULO, 1991c, p. 19).

Em outras 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, 1988d⁸⁴, p. 9, grifo nosso); A defesa dessa proposta curricular, como se observa, é de um currículo voltado para a vida, no qual o domínio do conhecimento sistematizado (formal) não se sobreponha ao conhecimento espontaneamente adquirido na vida diária.

Embora esse documento apresente uma estruturação de conteúdos ampla e significativa e ressalte que não se deve ter um ensino guiado por aspectos secundários, isso se contradiz quando a proposta afirma que os conhecimentos não devem carregar um excesso de formalização. Isso pode ser visto em diferentes momentos do material. Ao tratar da teoria de conjuntos, defende-se que essas noções "[...] devem ser trabalhadas intuitivamente, evitando-se toda a simbologia, que tem caracterizado seu ensino desde as séries iniciais." (SÃO PAULO, 1988d, p. 30). Em outro trecho, sobre o ensino de operações, o documento prescreve que se deve "[...] vincular sua compreensão a situações-problema relacionadas com experiências de vivências dos alunos" (SÃO PAULO, 1988d, p. 32).

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, 1992b⁸⁵, p. 51). Também enfatiza o documento que a postura do professor deve ser do "[...] estimulador, instigador, proponente de problemas e colaborador – no sentido de oferecer dados que permitam ao aluno encontrar diferentes soluções." (SÃO PAULO, 1992b, p. 15).

Apesar de o material afirmar a importância da criatividade e de seu resultado ser compreendido como algo que não se expressa exclusivamente no campo das artes

⁸⁴ A 1ª edição é de 1986.

⁸⁵ A 1ª edição é de 1988.

e, portanto, a escola deve favorecê-la em todas as disciplinas, a proposta curricular de educação artística refere-se à pessoa criativa como aquela que “[...] tem sempre **sensibilidade para captar problemas**, isto é, habilidade para identificar problemas em potencial antes que eles se concretizem.” (SÃO PAULO, 1992b, p. 25, grifo do autor). E segue assegurando que a partir disso, o indivíduo encontra novas formas de utilizar os objetos, indicando que essa pessoa “[...] se utiliza do fator **flexibilidade**.” Considerando essas capacidades importantes, a proposta curricular justifica que o professor não deve induzir os alunos a aceitar os erros que cometem em seus trabalhos artísticos, mas sim encorajá-los a “adaptá-los – a serem flexíveis.” (SÃO PAULO, 1992b, p. 26, grifo do autor). Qualquer semelhança com os princípios da pedagogia das competências não é mera coincidência...

A proposta curricular para o ensino de ciências resulta, segundo o texto, do fato de que os professores “[...] estão sensíveis à importância de se respeitar o nível de maturidade intelectual da criança durante o processo de ensino-aprendizagem” (SÃO PAULO, 1988c⁸⁶, p. 9) e a necessidade de se vincular os conteúdos ao cotidiano do aluno. Segundo o material, os currículos têm se mantido

[...] inadequados à realidade em que estão inseridos. São, em geral, centrados em conteúdos muito formais e distantes do mundo vivido pelos alunos, desenvolvidos principalmente por meio de aulas expositivas que exigem do aluno uma atitude contemplativa durante as aulas e memória prodigiosa nas avaliações. (SÃO PAULO, 1988c, p. 13).

Por isso, as sugestões de conteúdos e sua ordenação são gerais, não esgotam todas as possibilidades e permitem suprimir e/ou incluir conteúdos, deixando claro o vínculo com o cotidiano.

Por exemplo: numa comunidade não servida por energia elétrica, o item “Importância da eletricidade na vida diária” pode não ser muito familiar para os alunos. [...] Neste caso, esse item, a princípio pode ser alterado para “Importância dos materiais combustíveis na vida diária”. Os conteúdos selecionados devem estar adequados à clientela e à realidade na qual está inserida a escola. Isto significa privilegiar

⁸⁶ A 1ª edição preliminar é de 1986.

os conteúdos que têm mais significado para os alunos, deixando os demais para um segundo momento. **Assim, no exemplo dado no parágrafo anterior, não se trata de deixar de mencionar eletricidade para a clientela em questão, mas esta poderá ser tratada após considerar a realidade do aluno, o seu cotidiano, como uma extensão do assunto.** (SÃO PAULO, 1988c, p. 32, grifo do autor).

Podemos perceber a desvalorização do planejamento e da garantia de conteúdos quando a proposta afirma que o aluno deve ter 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, 1988c, p. 18, grifo do autor).

No caso da proposta curricular de educação física, logo em sua introdução se esclarece que ela se apresenta tendo uma opção metodológica pautada em uma visão construtivista. Assim, a ação pedagógica do professor deve considerar as condições concretas dos alunos, as características de seu desenvolvimento (que respeitem sua individualidade), centrando-se em procedimentos de iniciativa do aluno.

Quando se refere às atividades desportivas, sugere-se que elas sejam exploradas nas séries finais do 1º grau, mas aconselha-se que se identifique nas séries iniciais o “[...] esporte de preferência de cada comunidade e região, em função do pressuposto que as atividades mais ricas e melhor sucedidas vêm sempre de uma motivação que as sustente.” (SÃO PAULO, 1991d⁸⁷, p. 322).

Na proposta curricular de história, encontramos uma organização de conteúdos e procedimentos bastante descritivos e sempre relacionados às vivências cotidianas. O estudo da história está organizado por eixos temáticos, porque neles “[...] não há conteúdos ou sequências obrigatórias; os professores têm a liberdade de, juntamente com os alunos, escolher temas, assuntos, épocas que se deseja estudar.”

⁸⁷ A 1ª edição preliminar é de 1986.

(SÃO PAULO, 1992d⁸⁸, p. 12). O professor, de acordo com o documento, deve considerar as experiências dos alunos, mas não permanecer nelas. Entretanto, ao defender que o ensino se organize a partir da história do cotidiano, apoiando-se numa epistemologia acrítica dos conhecimentos, o avanço possível é muito pequeno.

Exemplifiquemos com o caso do eixo proposto para o Ciclo Básico: "*A criança constrói sua história*". Nele, são propostos três subitens: identificação das relações sociais no espaço que a criança vive; identificação das relações de trabalho existentes no meio em que a criança vive; identificação da noção de tempo e espaço. (SÃO PAULO, 1992d, p. 15-16).

No primeiro subitem, sugere-se a familiarização do aluno com seus dados pessoais e dos que o cercam. Os alunos "[...] deverão ser orientados a identificarem a natureza de dominação, subordinação e/ou cooperação presentes nas suas relações domésticas." (SÃO PAULO, 1992d, p. 16). Também nesse processo, o professor poderá verificar se o aluno convive com situações de violência, o que deve ser explorado pelo professor para enfatizar a cooperação e a solidariedade. Dominação, subordinação e violência só aparecem na vida doméstica dos alunos?

No segundo subitem, em continuidade ao tom acrítico presente na proposta, pretende-se "[...] introduzir as primeiras noções de trabalho e refletir a respeito das relações sociais daí decorrentes [...]" (SÃO PAULO, 1992d, p. 17) por meio de relatos orais, desenhos e escritas. Porém, o importante para a proposta é que o aluno identifique a relevância da atividade social da vivência do educando, sendo que o professor deve chamar a atenção do aluno "[...] para as **habilidades** necessárias ao desenvolvimento das diferentes atividades profissionais [...]" (SÃO PAULO, 1992d, p. 17-18, grifo nosso). Ademais, o documento destaca que devem ser evidenciados para o aluno os instrumentos e materiais necessários à realização do trabalho, bem como suas formas de remuneração e "[...] a existência de um trabalho não remunerado e do trabalho doméstico, apontando semelhanças e diferenças entre o trabalho remunerado e não remunerado." (SÃO PAULO, 1992d, p. 18). Em nenhum momento se propõe discutir o trabalho como atividade vital humana, a exploração do trabalho e suas expressões desumanas e alienadas.

⁸⁸ A 1ª edição preliminar é de 1986.

Finalmente, no terceiro subitem, sugere-se trabalhar noções elementares de tempo a partir da sistematização de situações cotidianas, como a hora de acordar, estudar, o dia do aniversário, datas comemorativas etc. As ações desse subitem se voltam à descrição de atividades da criança e outros adultos próximos, que lhe garantam a apreensão de sua própria história e identidade por meio de documentos (como o registro de nascimento), fotografias, cartas etc. Ainda que seja válido explorar situações como essas, não há, na abordagem proposta, uma discussão sobre a constituição da identidade do aluno relacionada às suas condições objetivas de existência. Isso não poderia ser diferente tomando os subitens anteriormente apresentados...

A proposta curricular de geografia destaca a relevância de se discutir a geografia em suas contradições e comprometimento com os interesses de classe. Ademais, refere-se à necessidade de se compreender as relações sociais para compreender a relação do homem com a natureza “[...] já que esta é apropriada historicamente.” (SÃO PAULO, 1992c⁸⁹, p, 19). A abordagem dos conteúdos propostos se insere no quadro teórico crítico, pois propõe a adoção do método dialético para análise da sociedade, buscando “[...] desenvolver nos alunos uma postura crítica diante da realidade.” (SÃO PAULO, 1992c, p. 20). Afirma ainda o documento que

O ensino de Geografia deve estar comprometido com o homem e com a sociedade; não com o homem abstrato, mas com o homem concreto, com a sociedade tal qual ela se apresenta, dividida em classes, com conflitos e contradições. Poderá, assim, contribuir para sua transformação. (SÃO PAULO, 1992c, p. 20).

Apesar de em alguns momentos referir-se ao ensino como algo que não deve dar conceitos prontos aos alunos, a necessidade de não tratar o educando como receptáculo de informações, a importância do aluno ser criador do seu conhecimento etc., de maneira geral, esta é uma proposta curricular que destoa das outras por seu posicionamento político, valorização do professor e do ensino crítico.

Nos documentos desse período (e de outros), podemos notar que o professor é seduzido pelo conteúdo dos textos, pois há um clima de felicidade, prazer e

⁸⁹ A 1ª edição preliminar é de 1986.

deslumbramento com a proposta construtivista. O texto *"Alfabetização: uma nova didática? Relatos de professores sobre a implantação do CB e sua concepção teórica"*, publicado em 1987, ressalta a importância de o professor estudar, se dedicar, assumir seus erros, se maravilhar com as conquistas, aceitar a espera pela aprendizagem de seus alunos etc. A professora Cleide, de Campinas (as entrevistadas são identificadas somente pelo primeiro nome e cidade), afirma ter ficado tão entusiasmada com o construtivismo, "[...] que este ano quero entrar direto neste tipo de trabalho, mudar meu comportamento, meu sistema, meu trabalho...tudo." (SÃO PAULO, 1987, p. 37).

Na publicação *"Ciclo básico em jornada única"*, de 1988, Telma Weisz, no texto *"As contribuições da psicogênese da língua escrita e algumas reflexões sobre a prática educativa de alfabetização"* assevera que conhecer consistentemente o que ensina é importante para o papel mediador do professor. Sua defesa é a da reflexão sobre a prática, como podemos constatar quando a autora afirma que a atuação do professor

[...] depende fundamentalmente [de sua disposição] para estudar; o mediador precisa construir sua competência para planejar e implementar situações de aprendizagem. Para construir esta competência, o único caminho é o da reflexão sobre a prática. (WEISZ, 1988, p. 42).

Afirmações como estas vistas anteriormente, dão ao professor a responsabilidade pelo sucesso de seus alunos. Entretanto, isso não deriva de um processo relacionado à teoria pedagógica que o orienta (segundo nossas afirmações) e sim, ao seu esforço pessoal para atingir tais resultados.

Voltando aos relatos de professores apresentados na publicação de 1987 já referida, observa-se que são todos muito positivos. Quando não, se referem à crítica dos professores aos colegas que não aderiram à onda construtivista. Em nenhum momento se faz uma discussão sobre a desvalorização do profissional em questão, tratado como incompetente por não trabalhar segundo esta concepção teórica; tão pouco se trata do adoecimento docente advindo da internalização dessa incompetência; menos ainda são discutidos ou ao menos mencionados os insucessos do construtivismo.

No relato da professora Vera, de Campinas, ela explica que os pais "[...] entenderam que a gente trabalha por um processo diferente e parece que aceitaram.

No entanto, as mães têm necessidade de ensinar o filho em casa e atrapalham um pouco.” (SÃO PAULO, 1987, p. 37). Por que será que as mães “atrapalham” a escolarização de seus filhos? Para Saviani (2004, p. 49), os pais das crianças da classe trabalhadora tem consciência da importância da escola porque eles mesmos viveram

[...] um conjunto de experiências que mostram que os estudos fazem falta, percebem que seus filhos, que não viveram essas experiências, compreensivelmente não têm consciência dessa necessidade. Entendem, porém, que os professores, sim, não só por experiência mas por dever de ofício, devem saber o que é importante que seus filhos aprendam para viver na sociedade atual.

Assim, os pais cobram a aprendizagem de seus filhos e quando esta não ocorrem, se lançam ao desafio de tentar suprir o que as crianças não estão recebendo na escola e com isso “atrapalham” o processo de formação de seus filhos...

Por último, afirma a professora Luiza (São Paulo) que as crianças “[...] estão conscientes de que a aprendizagem vai ocorrer, que depende de **vontade e espera**, mas que o dia de todos chegará.” (SÃO PAULO, 1987, p. 36). Essa afirmação mostra uma concepção na qual o processo de ensino está totalmente separado do conteúdos do conhecimento e de sua aprendizagem. Dessa forma, coerentemente com os postulados construtivistas, por um lado se impede os indivíduos de se apropriarem do patrimônio humano genérico, consolida-se a naturalização das classes sociais e por outro, desvaloriza-se o professor e atribui-se ao indivíduo a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso. Por isso Martins (2004, p. 65) afirma que deixar o conteúdo da aprendizagem em segundo plano “[...] em nome de um apologético ‘aprender a aprender’ [...]” significa dar ao processo educativo conotações subjetivas, cujo resultado será “[...] a individualização do conhecimento, a naturalização das desigualdades e a cruel responsabilização do indivíduo por aquilo que suas condições objetivas de vida não lhe permitiram, no que se inclui uma educação escolar de qualidade”.

Encerramos assim a discussão sobre o governo Quércio, que será substituído por Luiz Antonio Fleury Filho, também do PMDB, o qual abordaremos no próximo item.

3.6 O GOVERNO FLEURY

Luis Antônio Fleury Filho, ex-secretário de segurança pública da gestão anterior assume no período de 1991 a 1994 completando um período de 12 anos de hegemonia do PMDB à frente do governo do Estado. No governo Fleury, foram secretários da educação: Fernando Gomes de Moraes (1991-1993) e Carlos Estevam Aldo Martins (09/1993-1994).

O Programa de Reforma do Ensino Público de São Paulo implantado nessa administração confirma o sentido neoliberal do momento histórico em questão, 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 CEPAL⁹⁰). A “reforma”, portanto, afirmava visar uma maior autonomia da escola, mas centralizou na cúpula do poder as medidas administrativas que a implementariam (CARVALHO, 1999). Sobre esta influência, que permaneceu nas gestões seguintes, pode-se afirmar 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,

⁹⁰ Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, criada pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC).

2001). Essas medidas foram adotadas “[...] no sentido de diminuir despesas e delimitar o campo de atuação da Secretaria para o projeto que se 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 que Escola Padrão não se referia à padronização e sim **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. 302⁹¹).

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

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, p. 39) indica o contato que teve com alguns desses projetos na sua pesquisa de mestrado:

⁹¹ Apesar de o autor citar em pelo menos cinco momentos os cursos ministrados, apenas são oferecidos dados descritivos e em nenhum dos trechos é citado o conteúdo dos mesmos.

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

Mesmo sem o uso da denominação “pedagogia dos projetos⁹²”, 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 seria considerar o método de projetos como um dos métodos escolanovistas, o qual foi revitalizado e incorporado ao universo pedagógico contemporâneo. A ideia central do método de projetos é a de que o conhecimento deve ser buscado pelos alunos a partir de necessidades de sua vida real, opondo-se aos currículos pré-estabelecidos nos quais o conhecimento é organizado numa sequência 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, 2010b, p. 29).

A adoção da “pedagogia dos projetos” ou método de projetos, em harmonia com o construtivismo, tem 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

⁹² Confira BURNIER, 2001.

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,

[...] 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”.

Analisaremos, em relação a esse governo, os seguintes documentos: *“Mas o que é mesmo ‘gramática?’”*, de autoria de Carlos Franchi, que compõe o conjunto de textos *“Língua portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade”*, publicado em 1991, como parte dos subsídios oferecidos pelo Projeto Ipê; *“Encontro de Orientação Técnica para Implantação da Escola-Padrão – Propostas Curriculares”*, de 1992, distribuído às delegacias de ensino para auxiliar a implantação da Escola Padrão; *“O construtivismo e o ensino de ciências”*, publicado na coletânea *“Ciências na escola de 1º grau: textos de apoio à proposta curricular”*, disponibilizada pela CENP em 1992, como parte das ações da SEE para divulgação do conhecimento e atualização docente; e um artigo de João Batista Freire, intitulado *“O construtivismo e o sociointeracionismo: as outras áreas do conhecimento – Educação Física”*, publicado em 1994, na série *“Ideias”*, da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, como parte das ações do governo para a melhoria da escola pública, por meio da coordenação do programa de aperfeiçoamento de recursos humanos da educação.

O texto de Carlos Franchi (1991), intitulado *“Mas o que é mesmo ‘gramática?’”*, propõe uma reflexão sobre a gramática e seu ensino e para tanto, apresenta dois pequenos textos escritos por alunos de 3ª série. O primeiro possui, no entendimento de Franchi, um enredo mais elaborado, com uso de princípios gramaticais importantes, apesar dos erros (*temtu*, *certesa*, *pidiu*, *dereto* etc.), situação que se

inverte no segundo caso. Segundo o autor, os professores, ao avaliarem negativamente o primeiro texto, estão pautados em uma concepção “normativa” de uso da língua, na qual a gramática “[...] é o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores.” (FRANCHI, 1991, p. 48). Em seguida, Franchi apresenta outra concepção de gramática presente nas escolas, a “descritiva”, na qual o professor ensinaria explicitando aos alunos um conjunto de noções relacionadas à gramática, como: o que é sujeito, verbo, predicado, adjetivo, adjuntos etc. Assim, gramática seria

[...] um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical. (FRANCHI, 1991, p. 52).

Para Franchi, tanto a gramática normativa como a descritiva excluem a linguagem coloquial, como manifestação do sujeito popular, rejeitando suas expressões e impondo de forma elitista e preconceituosa o que deve ser valorado na língua.

Em contraposição a essas práticas de abordagem da gramática, o autor apresenta outra noção, que parte do pressuposto de que a linguagem **independe** de fatores sociais, raça, cultura, classe social etc. Nessa concepção, gramática

[...] corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos **limites impostos pela sua própria dotação genética humana**, em condições apropriadas de natureza social e antropológica. [grifo nosso]. **Saber gramática** não depende, pois, em princípio da escolarização ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras. (FRANCHI, 1991, p. 54, grifo do autor).

Assim, a gramática defendida por Franchi deve ser abordada como um processo de manifestação do indivíduo de acordo com os preceitos da comunidade linguística da qual ele participa. Apesar de mencionar que o objetivo da escola é levar

a criança a dominar **também** a norma culta, o autor defende, apoiando-se em um discurso “humanista”, que

[...] todo homem, sejam quais forem suas condições, **nasce dotado** de uma faculdade da linguagem, como parte de sua própria capacidade e dignidade humanas. Mesmo que restem muitos pontos obscuros quanto à natureza e extensão dessa faculdade, isso significa que, sem distinção, todas as crianças desenvolvem uma gramática interna. (FRANCHI, 1991, p. 57, grifo nosso).

Podemos constatar, pelos excertos apresentados, o quanto a concepção de gramática defendida por Franchi se coaduna com os pressupostos piagetianos de naturalização da aprendizagem, situando-a como um processo que resulta das possibilidades endógenas do indivíduo. Ademais, fica clara a desvalorização da escola, visto que para esse autor a criança aprenderá segundo suas potencialidades genéticas e não necessariamente de forma vinculada à escolarização.

Essa concepção defendida por Franchi é diametralmente oposta àquela sintetizada por Gramsci (1966, p. 13) na passagem a seguir:

Se é verdade que toda linguagem contém os elementos de uma concepção do mundo e de uma cultura, será igualmente verdade que, a partir da linguagem de cada um, é possível julgar da maior ou menor complexidade da sua concepção de mundo. Quem fala somente o dialeto e compreende a língua nacional em graus diversos, participa necessariamente de uma intuição do mundo mais ou menos restrita e provinciana; fossilizada, anacrônica em relação às grandes correntes de pensamento que dominam a história mundial. Seus interesses serão restritos, mais ou menos corporativos ou economicistas, não universais. Se nem sempre é possível aprender outras línguas estrangeiras a fim de colocar-se em contato com vidas culturais diversas, deve-se pelo menos conhecer bem a língua nacional. Uma grande cultura pode traduzir-se na língua de outra grande cultura, isto é, uma grande língua nacional historicamente rica e complexa pode traduzir qualquer outra grande cultura, ou seja, ser uma expressão mundial. Mas, com um dialeto, não é possível fazer a mesma coisa.

Ao fazer a defesa do “respeito” à linguagem do indivíduo, a concepção construtivista afirma que a realidade não deve ser considerada una. É como se fosse possível cada um ter a **sua** realidade e da mesma maneira, a **sua** forma de expressão de linguagem. Se cada sujeito tem a **sua** realidade, a **sua** verdade, o conhecimento

acaba por perder sua identidade universal. O indivíduo só poderá então, adaptar a **sua** realidade ao mundo como ele o vê. Esse será o processo de conhecimento: a adaptação do mundo aos próprios olhos e adaptação do “olhar” às exigências circunstanciais do cotidiano. As implicações dessa visão para processo de alfabetização não são poucas. A transformação da aquisição da leitura e da escrita como algo individual impede o sujeito de ascender às formas mais desenvolvidas da cultura, neste caso, as formas mais elaboradas da linguagem e com isso inviabiliza-se o processo de humanização plena dos indivíduos. Faz-se necessária a apropriação sistematizada dos conceitos científicos, que incorporam por superação os conceitos espontâneos, como já abordamos no capítulo 1.

Também não podemos deixar de sublinhar, que embora os construtivistas sempre defendam uma posição de “respeito” à individualidade, como se assim fossem neutros em suas avaliações, é preciso questionar: não é preconceito julgar um texto mais empobrecido do que outro, porque ele privilegia esse e não aquele aspecto formal? Se a ideia é que todo texto pertence a um universo linguístico específico, não seria correto, de acordo com os postulados construtivistas, aceitar qualquer escrita, fosse qual fosse o princípio utilizado por seu autor?

Em outro documento, denominado *“Encontro de Orientação Técnica para Implantação da Escola-Padrão – Propostas Curriculares”* (SÃO PAULO, 1992a), ao tratar das diretrizes da proposta curricular para o ensino de língua portuguesa do 1º grau, repete-se essa mesma discussão, sobre o suposto preconceito linguístico e discriminações dele resultantes. Nesse texto, sustenta-se que a linguagem

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

No referido trecho é possível notar a secundarização do professor, visto que a aprendizagem será oposta às expectativas do docente. 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 três níveis: a atividade linguística; a atividade de reflexão e operação sobre a linguagem e a atividade metalinguística. As duas primeiras ocorreriam durante a produção de textos, entendidos como “[...] todo trecho falado ou escrito que constitui um todo unificado e coerente dentro de uma unidade discursiva.” (SÃO PAULO, 1992a, p. 17)⁹³. Já o terceiro nível não seria indispensável à produção de textos: “De fato podemos produzir os mais diferentes textos sem saber **falar sobre eles, nem descrever os processos** em que estamos envolvidos.” (SÃO PAULO, 1992a, p. 17, grifo do autor). O problema desse argumento é que o mesmo entra em contradição com o fato de que a atividade linguística é definida nas citadas diretrizes como “[...] exercício pleno, circunstanciado e intencional da linguagem” (SÃO PAULO, 1992a, p. 17). Como a atividade linguística pode ser intencional sem que as pessoas sejam capazes de falar e descrever os processos envolvidos na produção de textos? Ainda que se aceite uma concepção bastante restrita de intencionalidade, da qual estaria excluída a capacidade de explicitarem-se os processos empregados pelos sujeitos, restaria a pergunta sobre como seria possível o exercício pleno da linguagem se o mesmo estiver restrito ao nível do conhecimento tácito⁹⁴.

No artigo *“O construtivismo e o ensino de ciências”*, os autores apresentam a concepção construtivista de conhecimento (fundamentando-se em Piaget) e discutem a importância do ensino ser dirigido pelos interesses do aluno, que devem ser suscitados pelo professor por meio de vivências, especialmente nas séries iniciais do 1º grau. Para eles, o ensino de ciências deve “[...] enfatizar a iniciativa da criança, estimular suas ações sobre os objetos e suas observações das reações desses objetos às suas ações.” (CARVALHO, LABURÚ, SILVA et al, 1992, p. 71). Por meio de atividades que privilegiem a ação da criança, ela poderia produzir reações e assim, estaria se tornando cada vez mais autônoma em sua busca de explicações e conclusões sobre as relações causais do fenômeno. Além do espontaneísmo pedagógico contido nesse raciocínio, nota-se que a objetividade do conhecimento é relativizada conforme o

⁹³ Embora não seja aqui o local para desenvolver a discussão sobre esse tema, é importante assinalar que uma amplitude tão grande do conceito de texto não deixa de ter implicações negativas para a própria definição do que seja o conteúdo do ensino de Língua Portuguesa.

⁹⁴ Para uma análise crítica do conceito de conhecimento tácito, confira Duarte, 2010a.

ponto de vista do experimentador (no caso, as conclusões da criança sobre suas descobertas). Como asseveram os autores:

Ao selecionarmos as atividades de ciências para as primeiras séries estamos naturalmente rejeitando uma série de outras. Ao fazermos isto, temos bem claro para nós que o objetivo dessas atividades não é ensinar um conceito ou dar explicações científicas de forma acabada, mas estamos querendo fornecer oportunidades para que as crianças se envolvam num clima de experimentação, isto é, ajam sobre os objetos que lhes oferecemos buscando estabelecer relações entre o que ela faz e como o objeto reage à sua ação tornem-se cada vez mais autônomas, defendam suas próprias ideias com segurança e respeitem as ideias dos outros colegas caso sejam diferentes das suas. (CARVALHO, LABURÚ, SILVA et al, 1992, p. 71).

Em primeiro lugar, devemos destacar que esse trecho possibilita enxergar os mecanismos de assimilação-acomodação-adaptação previstos na teoria piagetiana, pois defende que o ensino ofereça situações para a ação da criança, de forma que ela observe a reação do objeto e com isso se adéque aos resultados. Além disso, podemos discutir a questão do papel da escola no acesso às formas mais desenvolvidas do saber objetivo. Também já nos dedicamos a essa questão no capítulo 2, quando afirmamos que, no construtivismo, a realidade não pode ser conhecida em si mesma, pois ela depende de uma construção individual, realizada interiormente por cada sujeito.

Destarte, diferentes saberes coabitariam, em lugar de formas de conhecimento mais desenvolvidas do que outras. Qual é o saber mais desenvolvido? É possível definir um saber como mais desenvolvido do que outro? Essa é uma dificuldade contemporânea, advinda da difusão das ideias pós-modernas, céticas em relação à história humana e que descartam os parâmetros que nos permitem dizer que um saber é mais desenvolvido do que outro. (DUARTE, 2006a).

Como afirma Duarte (2010b), será que nós acreditaríamos que a ideia de que o Sol gira em torno da Terra é apenas diferente da afirmação científica de que é a Terra que gira em torno do Sol? Não. Nós sabemos, por meio da ciência, que há uma resposta verdadeira e outra não e que, portanto, não se pode relativizar essa resposta. Para Duarte (2008), trata-se de uma ilusão com finalidade de reprodução ideológica do capitalismo a ideia de que a realidade é apenas uma elaboração subjetiva, que permite negociar significados em função de uma ou outra convenção cultural.

O último texto que analisaremos do governo Fleury intitula-se “*O construtivismo e o sociointeracionismo: as outras áreas do conhecimento – Educação Física*”. Esse artigo foi escrito por João Batista Freire e faz parte do número 19 da série “*Ideias*”, composto por uma coletânea de artigos escritos por ocasião do Seminário “*Alfabetização: presente, passado e futuro*”, realizado pela FDE durante essa gestão.

Devemos ressaltar que o texto parece apresentar contradições aos postulados construtivistas ao afirmar que ao homem não basta sua condição de espécie, sendo imperiosa a constituição de uma segunda natureza, baseada na cultura (p. 92). Também tem o autor um tom aparentemente crítico quando se refere à apropriação privada da cultura para desenvolvimento da inteligência (p. 93) e da motricidade (p. 94). Entretanto, um exame mais atento nos leva a perceber que não há nessas colocações uma visão verdadeiramente superadora da condição de classe. Isso porque o princípio que norteia o pensamento do autor é piagetiano. Além de citá-lo diretamente duas vezes (p. 93 e 94), uma marca bastante forte no texto é o pressuposto de que o indivíduo deve se **adaptar** ao mundo, como defendia Piaget⁹⁵. Sobre essa questão, já abordada no capítulo 2, devemos lembrar que a adaptação do sujeito o impede de vislumbrar transformações, como defendemos na perspectiva marxista, na qual o indivíduo não deve se submeter à sociedade capitalista, mas buscar superá-la, substituindo-a pela sociedade comunista.

Vejamos agora como o autor trata da questão da brincadeira em seu texto, buscando demonstrar nossas divergências fundamentadas nos pressupostos da psicologia histórico-cultural.

Segundo Freire (1994, p. 93), o “tempo da brincadeira” é uma fase na qual “[...] ainda não haveria uma relação direta entre o mundo real e nosso mundo espiritual”. Também assevera o autor, que crianças de todas as classes brincam e para ele, é “[...] até comum que aquelas populações periféricas tenham mais acesso a brinquedos, a coordenações motoras complexas do que as que habitam em apartamentos.” (FREIRE, 1994, p. 94). O problema estaria, segundo ele, no fato de que a infância acaba mais

⁹⁵ Freire (1994) utiliza os termos **adaptação**(ões), necessidades **adaptativas** e **adaptar** cinco vezes em um texto de cinco páginas e meia. Confira páginas 91 a 93.

cedo para os “menos privilegiados”. Ainda assim, Freire argumenta que para os “mais privilegiados” há prejuízos, pois seriam submetidos a rotinas que fariam as crianças da elite perderem a naturalidade da brincadeira, tornando suas atividades uma obrigação (aulas de piano, judô, balé etc.).

Qual o papel que exerce a brincadeira no desenvolvimento infantil? Para Freire, como vimos, ela não teria relação com o mundo real e deveria ser livre. Em nosso entendimento, com base na psicologia histórico-cultural, a brincadeira tem exatamente a função de permitir ao sujeito a apropriação da realidade, pois é por meio dela que a criança vai apreender as experiências sociais que promoverão seu desenvolvimento psíquico. Em seus primeiros estágios formativos, podemos dizer que a criança brinca (manipulando objetos, conhecendo sons, exercendo a linguagem, fazendo imitações etc.) e que isso só é possível pela interferência de outrem. Entretanto, a partir dos três anos de idade⁹⁶, sua atividade-guia passa a ser a brincadeira de papéis sociais (ou jogo simbólico) e nesse momento podemos identificar mais claramente sua importância para a formação plena dos indivíduos⁹⁷.

Se antes do jogo simbólico a criança se satisfazia com a manipulação dos objetos, agora seus interesses incluem situações nas quais a criança não pode tomar parte autonomamente, como dirigir, administrar uma conta bancária, cozinhar etc. Toma grande importância, portanto, brincar de fazer o que os adultos fazem e, ao reproduzir as ações dos adultos, a criança busca compreender a realidade.

Juntamente com os jogos simbólicos, como afirma Martins, as brincadeiras se ampliam e se complexificam, passando a incluir jogos de movimento e com regras, exercendo

[...] grande influência em todas as facetas do desenvolvimento, pois, neles também se formam níveis mais elevados de percepção, memória, imaginação, processos psicomotores, processos verbais, elaboração de ideias e de sentimentos etc., auxiliando a passagem do pensamento empírico concreto para formas mais abstratas de

⁹⁶ Tendo em vista nosso entendimento histórico-social, consideramos que os estágios não se sucedem de maneira universal e sim, são engendrados conforme as oportunidades de acesso ao patrimônio humano-genérico.

⁹⁷ Confira Elkonin, 2009.

pensamento, premissa básica da complexa aprendizagem sistematizada⁹⁸. (MARTINS, 2007b, p. 74).

Assim, podemos concluir que a brincadeira não pode contribuir para o desenvolvimento infantil, em suas máximas potencialidades, se não for dado a ela um tratamento intencional e diretivo, como propõe a pedagogia histórico-crítica, como já explicitamos no capítulo 1.

Isso nos leva a outra discussão, que nos contrapõe às ideias de João Batista Freire: a qualidade das interações que ocorrem por meio das brincadeiras. Quando o autor afirma que as “populações periféricas” têm mais acesso a brinquedos, devemos indagar: quais brinquedos? Que desenvolvimento é possível promover com os poucos recursos a que tem acesso as crianças da classe trabalhadora? Qual a complexidade das oportunidades dadas espontaneamente?

Discordamos do argumento de Freire (1994), de que a elite sofre “prejuízos” aos sistematizar atividades (aulas de diferentes modalidades esportivas e artísticas), tornando-as “obrigações”. O acesso da elite a diferentes manifestações da cultura humana se dá pelo domínio desta dos meios de produção e, portanto, dos bens materiais, que lhe proporciona a apropriação privada daquilo que a maioria da população é afastada. E assim, colocamos a questão: qual o papel da escola na ascensão do indivíduo a formas mais elaboradas de conhecimento?

O construtivismo se propõe a promover a aprendizagem. Tanto, que esse trabalho se desenvolve justamente pela análise de produções com esse fim. É fato que as crianças aprendem com o construtivismo. Mas o que aprendem? Como aprendem? Para que aprendem? As respostas a essas perguntas são: aprendem aquilo que está no cotidiano e que não lhes encaminha para a apropriação das formas mais ricas da cultura humana; aprendem de forma espontânea e, desorientadas, aprendem pouco; aprendem para engrossar o mercado de trabalho e assim serem exploradas pelo capital. Ao afirmar a necessidade da diretividade no processo educativo, estamos concordando com Luria e Yudovich (2005, p. 79-80), quando asseveram que:

⁹⁸ A “aprendizagem sistematizada” da qual nos fala a autora é a etapa seguinte da criança, na qual sua atividade principal é o estudo, já abordado no capítulo 1.

Quando a criança aprende a ler, na escola, a escrever, a fazer contas, quando aprende os fundamentos das várias ciências, assimila uma experiência humano-social, da qual não poderia assimilar nem sequer uma milionésima parte se o seu desenvolvimento fosse apenas determinado pela experiência que pode alcançar-se mediante uma interação direta com o ambiente.

Ao concluir esse capítulo, destacamos que as administrações analisadas (Montoro, Quércia e Fleury) mantiveram o construtivismo como fio condutor pedagógico da SEE e com isso se reforça nossa tese de que sua adoção tem desqualificado a formação destinada aos filhos dos trabalhadores paulistas, reduzindo suas possibilidades de desenvolvimento *omnilateral*.

No próximo capítulo, veremos as administrações do PSDB, que assumiu pela primeira vez o governo do Estado em 1995 e, desde então, se mantém a frente da gestão paulista.

CAPÍTULO 4

Análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – Parte II

*Hoje você é quem manda
Falou, tá falado
Não tem discussão, não.
A minha gente hoje anda
Falando de lado e olhando pro chão
Viu?
Você que inventou esse Estado
Inventou de inventar
Toda escuridão
Você que inventou o pecado
Esqueceu-se de inventar o perdão.*

Chico Buarque. Apesar de você.

4.1 A CONTINUIDADE DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NOS GOVERNOS DO PARTIDO DA SOCIAL DEMOCRACIA BRASILEIRA (PSDB): 1995-2010

A situação posta na metade da década de 1990, em continuidade ao que anteriormente havia se iniciado, é a da reestruturação produtiva do capital⁹⁹, com vista à flexibilização do trabalho, terceirização, imposição de normas de qualidade e produtividade, diminuição do emprego (mesmo qualificado), mudanças nas relações de trabalho (subemprego, trabalho doméstico etc.), redução do poder dos sindicatos e perda de direitos trabalhistas (LIMA, 1998). Como atesta Sala (2009, p. 39)

O intenso processo de transformação na produção pelo qual passamos notadamente nas últimas duas décadas não é apenas decorrência dos avanços tecnológicos, dos avanços da ciência e de sua aplicação na produção. Esse processo também se liga à necessidade do sistema capitalista de superar uma profunda crise de acumulação pela qual passa desde os anos 1970, ou seja, essa transformação não se insere de forma autônoma e abstrata em uma história dos avanços técnicos, mas só pode ser apreendida concretamente no quadro do desenvolvimento capitalista, pois contém, reproduz e acirra contradições que lhe são imanentes.

O projeto neoliberal, tendo em vista essa reestruturação, exige um “novo” tipo de trabalhador: flexível, adaptável, com capacidade empreendedora etc. Isso nos permite indagar, como Carvalho (2010), qual é o verdadeiro valor do conhecimento para o capitalismo? Segundo o autor supra mencionado, para o capital só tem valor “[...] o conhecimento que possibilita a ampliação e a manutenção da sua existência. O conhecimento seja da natureza, seja das relações sociais, que cada vez mais amplie a extração do trabalho excedente, que aumente a mais-valia sobre o trabalhador.” (CARVALHO, 2010, p. 23-24).

Esse quadro converte a formação do trabalhador em verdadeiras competências... De precarização, exploração e alienação, que se traduzem nas pedagogias do “aprender a aprender”, pois

⁹⁹ Sobre a reestruturação do capital e seus efeitos na formação da classe trabalhadora, confira CARVALHO, 2010; MAZZEU, 2007; SALA, 2009; SANTOS JÚNIOR, 2005.

[...] apesar de dizerem [as pedagogias do “aprender a aprender”] que a educação não deve ter um caráter estritamente utilitarista, mas também preocupar-se com o ser humano como o “fim último do desenvolvimento”, a relação entre empregabilidade, adaptação e flexibilidade surge como a nova articulação entre a educação e o trabalho, e como possibilidade para o desenvolvimento “das melhores capacidades dos seres humanos”. (SALA, 2009, p. 65-66).

Portanto, é preciso assegurar ideologicamente um discurso de cidadania, igualdade, garantias sociais etc., ainda que não se efetivem na socialização da acumulação do capital. Como afirma Carvalho (2010, p. 27), as reformas educacionais da década de 1990, que promoveram menos investimentos e nivelamento por baixo da educação resultam no “[...] fortalecimento do ensino de conteúdos de civildade e cidadania para a convivência democrática, o que nada mais é do que a própria ideologia burguesa plasmada numa circunstância concreta das relações sociais”.

O Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), que assume o governo do Estado em 1995, foi criado em 1988, sendo composto quase que em sua totalidade por parlamentares dissidentes do PMDB. Segundo Roma (2002, p. 72), sua fundação foi uma “[...] ação estratégica pragmática [...]” com finalidade de garantir espaço no poder, muito mais do que por razões de discordâncias ideológicas com o PMDB.

Tratou-se da cisão de um grupo de deputados federais e senadores que acreditavam somente ter possibilidade de conquistar cargos no governo federal, principalmente a presidência da República, aproveitando-se do capital político acumulado pelo e no PMDB, mas por meio de outro partido. (ROMA, 2002, p. 74).

Ainda segundo Celso Roma, ao contrário do que comumente se afirma, o PSDB não se deslocou ideologicamente de uma posição de centro-esquerda para a direita a partir de 1994 (ano em que Fernando Henrique Cardoso chega ao governo federal, ficando até 2002). A orientação programática liberal já estaria nas origens do partido de forma bastante evidente, o que lhe permitiu, sem dificuldade, aproximar-se na arena legislativa, com grande identidade, do Partido da Frente Liberal (PFL)¹⁰⁰ e

¹⁰⁰ O PFL foi extinto em 2007, sendo substituído pelo Democratas (DEM). A origem do PFL foi a Aliança Renovadora Nacional (ARENA), partido de sustentação do governo militar,

estabelecer-se coerentemente com as necessidades de reestruturação do capital advindas do projeto neoliberal em curso. Esse partido, tendo em vista o quadro de globalização da economia que já mencionamos antes, não originou mudanças nos rumos da administração do Estado.

Como afirma Rita de Cássia Duarte (2007, p. 25), nas últimas décadas o Estado interventor tem se encolhido e se tornado apenas um regulador, “[...] submetendo a sociedade e o próprio Estado aos desmandos do mercado e à adesão às orientações dos organismos multilaterais”, sendo sob essa égide ideológica neoliberal que a partir de 1995 Mário Covas vai implantar uma ampla reforma na rede estadual paulista.

4.2 Os GOVERNOS DE COVAS

No final de 1994, Mário Covas Júnior vence as eleições estaduais pelo PSDB 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 Mário 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, 1995b), nº 40.473, de 21 de novembro de 1995 (SÃO PAULO, 1995a) e Resolução SE nº 269, de 05 de dezembro de 1995 (SÃO PAULO, 1995c), estruturava a reforma do ensino em três

posteriormente substituído pelo Partido Democrático Social (PDS), que por sua vez constituiu o PFL a partir de seus dissidentes.

eixos básicos (DUARTE, R., 2007; OLIVEIRA, 1999; SOUZA, 1999; VERÍSSIMO *et al*, 2006; VILELA, 2002:); a racionalização da rede administrativa (reorganização e informatização da rede), a mudança no padrão de gestão (delegação de competências administrativas e financeiras às delegacias de ensino) e a melhoria da qualidade do ensino (com iniciativas no campo pedagógico, de avaliação e na carreira docente).

Destacam-se entre as inovações desse período o regime de progressão continuada¹⁰¹, a flexibilização curricular¹⁰², o projeto das salas-ambientes¹⁰³, 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 escolar¹⁰⁴ 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).

Foram estabelecidas nesta administração diretrizes educacionais que davam continuidade ao estabelecimento do Estado mínimo, sendo a educação vista como indispensável ao sucesso econômico e social de uma nação que quer competir internacionalmente, mais uma vez, voltando-se aos interesses econômicos em detrimento da busca de uma verdadeira qualidade do ensino na escola pública.

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. Esse programa era entendido como instrumento de

¹⁰¹ Que ao promover o aluno sem os conteúdos curriculares previstos para sua série transforma-se numa forma de exclusão, pois marginaliza o educando enquanto aparentemente o está incluindo (VERÍSSIMO *et al*, 2006).

¹⁰² Especialmente as classes de aceleração, destinadas a corrigir a defasagem do aluno pela idade/série escolar. Dados oficiais de 1993 (dez anos depois da adoção do construtivismo) indicavam que 30% dos alunos apresentavam dois ou mais anos de defasagem no Ciclo I e que esse índice subia para 40% a partir da 5ª série. (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO/FDE, 1997).

¹⁰³ Que pretendia organizar, no Ciclo I, “cantos” na própria classe com materiais das diferentes áreas: cantinho de ciências, cantinho da leitura etc. e no ciclo II, das salas de aula de acordo com as disciplinas.

¹⁰⁴ Que pretendia racionalizar uso de espaços, pessoal e recursos materiais, reagrupando os alunos por faixa etária.

formação de indivíduos para a força de trabalho que permitisse que estes contribuíssem no enfrentamento da competição internacional capitalista.

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

Sobre o governo Covas, analisaremos os documentos: "*Currículo, conhecimento e sociedade*" (BORGES et al, 1998), publicação da FDE, cuja primeira edição data de 1995 e "*A Escola de Cara Nova: programa de educação continuada*" (SÃO PAULO, 1997a). O primeiro documento citado é ao qual dedicaremos mais extensa análise, visto que ele é composto de diversos artigos, dos quais selecionamos os mais importantes para nossa discussão.

A FDE, em continuidade ao programa de capacitação de recursos humanos, segue publicando a Série "*Ideias*" e em seu volume 26, se dedica às questões do currículo, trazendo no documento "*Currículo, conhecimento e sociedade*" (BORGES et al, 1998), uma coletânea de artigos sobre o tema. Tendo em vista o teor mais geral do material, agruparemos nossas análises em torno de textos publicados nessa coletânea (SANTOS e MOREIRA, 1998; SASS, 1998; SILVA, 1998; VEIGA-NETO, 1998), cujo conteúdo gira em torno da Nova Sociologia da Educação, sua contribuição para a organização do currículo escolar e a crítica que fazem à obra piagetiana e ao construtivismo.

Iniciemos situando o leitor sobre as origens dos estudos chamados "pós-críticos"¹⁰⁵, que vão orientar o pensamento curricular contido nos artigos do volume 26 da Série "*Ideias*" da FDE¹⁰⁶.

¹⁰⁵ A denominação "pós-crítica" se deve ao fato que esse ideário afirma não se furtar a reconhecer a importância das teorias críticas no desenvolvimento histórico do pensamento educacional. (Confira SILVA, 2004).

As teorias pós-críticas, segundo Tomaz Tadeu da Silva (Confira GANDIN, PARASKEVA e HYPOLITO, 2002), se estruturam (especificamente na teorização curricular), com a Nova Sociologia da Educação (Michael Young, Michael Apple, William Pinar e depois, Henry Giroux, entre outros) e estudos pós-estruturalistas, pós-modernistas, feministas, multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos etc. (SILVA, 2004)¹⁰⁷.

Para esse autor, assim como as teorias críticas, as teorias pós-críticas mantêm relação com aquilo que o marxismo denomina “classe social trabalhadora”. Entretanto, o pensamento pós-crítico visa ampliar essa discussão abrindo mão do conceito de classe, pois entende que discriminadas são todas as minorias, sejam elas por condição econômica ou étnica, por exemplo.

Temos divergências com essa premissa do discurso pós-crítico. Como já afirmou Duarte (2006c, p. 50), a “[...] sobrevivência da humanidade é uma questão, antes de mais nada, material” e o que impede que todos os indivíduos vivam em sua plenitude, é exatamente a estratificação em classes. Não defendemos a intransigência às manifestações culturais, o preconceito ou qualquer tipo de discriminação, mas entendemos que numa sociedade de classes, desconsiderar justamente seu conceito nuclear, significa “[...] enfraquecer qualquer clamor por uma sociedade menos injusta e desigual.” (DUARTE, 2006c, p. 50).

Nos artigos da coletânea *“Currículo, conhecimento e sociedade”* que examinaremos (SANTOS e MOREIRA, 1998; SASS, 1998; SILVA, 1998; VEIGA-NETO, 1998), há presença de elementos que se querem críticos; discorre-se sobre lutas sociais, acabar com privilégios, exploração, injustiças etc., mas isso não se sustenta em seus postulados, como veremos nas análises que empreenderemos.

Tomaz Tadeu da Silva (1998), no artigo *“Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna”*, descreve concepções que relacionam o currículo a expressões de poder: o currículo como representação do mundo

¹⁰⁶ Utilizaremos a terminologia “pós-crítica” com base na obra de Tomaz Tadeu da Silva (2004). Nos textos do documento que analisaremos, essa mesma tendência é chamada de “teoria crítica”, denominação que não usaremos para não promover confusões com o que temos adotado como posicionamento crítico, qual seja, a pedagogia histórico-crítica e sua referência filosófica, o materialismo histórico.

¹⁰⁷ Para uma análise crítica dos discursos pós-críticos, confira DELLA FONTE, 2010.

masculino, estudos pós-colonialistas (contato entre culturas dominantes, que privilegiam a cultura universal – machista, branca, europeia – e culturas dominadas), o multiculturalismo (defendendo que o currículo não deve introduzir uma cultura comum, mas sim a convivência de diferentes culturas). Discute ainda a luta entre alta cultura e baixa cultura, assegurando que as transformações que resultam da relação cultura popular e novas tecnologias de comunicação não devem ser vistas sob o prisma da insuficiência, degradação, involução etc. e sim, precisam ser compreendidas em sua lógica e ótica próprias, que exigem “[...] novas capacidades mentais, cognitivas e afetivas” (SILVA, 1998, p. 39) e não por referência a outros meios, de outras épocas. Dessa forma, entende o autor que o currículo institucionalizado corresponde a uma visão de mundo que se distancia das

[...] características culturais de um mundo social radicalmente transformado pela emergência de novos movimentos sociais, pela afirmação de identidades culturais subjugadas, pelas lutas contra o patriarcado, pelos conflitos entre poderes imperialistas e resistências pós-coloniais, pelo processo de globalização e pela generalização dos novos meios e técnicas de comunicação. No novo mapa cultural traçado pela emergência de uma multiplicidade de atores sociais e por um ambiente tecnicamente modificado, a Educação institucionalizada e o currículo continuam a refletir, anacronicamente, os critérios e parâmetros de um mundo social que não existe mais. (SILVA, 1998, p. 30).

O artigo de Alfredo José de Veiga-Neto (1998), denominado “*Currículo, disciplina e interdisciplinaridade*”, discute a possibilidade de se organizar um currículo de forma interdisciplinar. Para justificar a dificuldade de se implantar uma ideia como essa, na qual “[...] parece fortemente desejável [...] procurar formas de “convívio disciplinar” e, a partir daí, convívio entre os “praticantes” dessas disciplinas” (VEIGA-NETO, 1998, p. 116), o autor explica que a organização da escola e de seu currículo por meio de disciplinas “[...] não é uma doença que veio de fora para contaminar nossa maneira de pensar; ela é a nossa própria maneira de pensar e engendra, ao fim e ao cabo, nossas relações com tudo o que nos cerca.” (VEIGA-NETO, 1998, p. 111). Entendendo a necessidade de se estabelecer novas formas de pensamento, o autor defende que a “[...] busca de currículos escolares mais pluridisciplinarizados pode ser vista como a busca de uma prática do diálogo entre as diferenças.” (VEIGA-NETO, 1998, p. 117).

Finalmente, o texto de Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos e Antonio Flavio Moreira (1998), intitulado "*Currículo: questões de seleção e de organização do conhecimento*" (1998) historiciza as discussões sobre currículo, situando a Nova Sociologia da Educação, seus principais representantes e suas contribuições para o campo do currículo. Em seguida, os autores apresentam sua compreensão sobre o conhecimento, asseverando que ele "[...] é concebido como uma construção social, o que significa dizer que é o produto da concordância e do consentimento de indivíduos que vivem em determinadas relações sociais [...]". (SANTOS e MOREIRA, 1998, p. 51). Também enfatizam que a qualidade e a relevância da educação estão ligadas a

[...] capacitar uma pessoa a se mover do estado de viver de forma relativamente restrita seu mundo cotidiano até tornar-se um sujeito razoavelmente ativo na mudança de seu ambiente, o que requer uma compreensão acurada da realidade na qual está inserido. (SANTOS e MOREIRA, 1998, p. 52).

Como podemos verificar, o que os textos dessa coletânea têm em comum é a valorização de uma educação que represente as "pessoas comuns", tendo seus saberes aquilatados e seus interesses contemplados. O currículo, nos estudos pós-críticos, questiona o saber dominante, que define a priori "o que ensinar" e coloca em evidência a discussão "por que ensinar este e não aquele conteúdo"? Entretanto, enquanto para a pedagogia histórico-crítica essa questão se coloca como determinante para selecionar o conteúdo mais necessário a ser transmitido, conforme assinalado por nós no capítulo 1, para o pensamento pós-crítico, não se trata de universalizar um conteúdo como mais importante que outro, mas sim, questionar o que é mais importante em cada contexto, ou seja, levando em conta as especificidades de cada sujeito/grupo.

Ao se postular uma convivência com as diferenças e assim traduzir o currículo escolar, o que na realidade se esconde, como já afirmamos no capítulo 2, é a acentuação da exclusão, pois ela legitima uma sociedade marcada pelas relações de exploração. Ao considerar a impossibilidade ou inadequação de uma cultura universal, os indivíduos ficam reduzidos a conhecer particularidades de "seu mundo", isto é, suas práticas sociais se limitam às expressões cotidianas e assim, o currículo escolar fica esvaziado, porque se volta às objetivações em-si.

O indivíduo torna-se assim mais facilmente adaptável às exigências do mercado de trabalho e às flutuações da ideologia dominante, flutuações essas necessárias à constante recomposição da hegemonia das classes dominantes e ao permanente esforço de escamoteamento das contradições do capitalismo. (DUARTE, 2006c, p. 156).

O esvaziamento ocasionado pelas pedagogias do “aprender a aprender” se opera na medida em que os indivíduos são preparados para aprender qualquer coisa, desde que seja útil à sua adaptação social. Não se produz, por meio da adaptabilidade, juízos críticos, autonomia ou liberdade. Nesse sentido, assevera Moraes (2001, p. 13):

Só a teoria associada a uma intensa renovação pedagógica – e não a experiência imediata, a narrativa simbólica e descritiva, as histórias de vida coladas ao cotidiano – são capazes de impedir que os instigantes “novos objetos” sejam reduzidos a “micros-objetos”, fragmentos descolados e, ao contrário, se transformem em poderosas forças críticas a anunciar a criação de uma pedagogia radicalmente não racista, não sexista e não homofóbica.

Mencionemos, por fim, que ainda temos nesse material o artigo de Odair Sass (1998), intitulado “*Construtivismo e currículo*” que, embora adote uma fundamentação e uma argumentação distintas daquelas empregadas por Tomaz Tadeu da Silva, Alfredo José de Veiga-Neto, Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos e Antonio Flavio Moreira, converge com eles na tentativa de fazer uma análise crítica do construtivismo.

Sass elabora seu texto com a finalidade de demonstrar que existem duas concepções construtivistas (uma fundamentada em Piaget, outra em Vigotski e uma variante do construtivismo piagetiano denominada “construtivismo pós-piagetiano”) e que a concepção vigotskiana é compatível com a teoria crítica do currículo escolar (aqui denominada por nós de teorias “pós-críticas”, como já explicamos anteriormente). Segundo o autor, “[...] o construtivismo piagetiano e a sua variante pós-piagetiana colaboram – aplicando um neologismo em voga – para a desconstrução da escola. No cumprimento desse desígnio, dois alvos dos preferidos de ataque são o currículo escolar e a desqualificação do professor.” (SASS, 1998, p. 87).

Entretanto, ao associar Vigotski a Berta Braslavsky¹⁰⁸, José Gimeno Sacristán¹⁰⁹ e César Coll o autor corporifica aquilo que Duarte (2006c, p. 2, grifo nosso) já nos alertou:

A aproximação entre as ideias vigotskianas e as ideias neoliberais e pós-modernas não pode ser efetuada sem um grande esforço por **descaracterizar a psicologia desse autor soviético, desvinculando-a do universo filosófico marxista e do universo político socialista**. Esse esforço é realizado de diferentes maneiras, das quais podemos destacar duas que, embora distintas, não são necessariamente excludentes: 1) aproximação entre a teoria vigotskiana e a concepção psicológica e epistemológica interacionista-construtivista de Piaget; 2) **interpretação da teoria vigotskiana como uma espécie de relativismo culturalista** centrado nas interações linguísticas intersubjetivas, bastante a gosto do niilismo pós-moderno.

Devemos destacar que César Coll, autor ao qual Sass dedica a maior parte da fundamentação que faz em nome de um “construtivismo vigotskiano”, assim como José Gimeno Sacristán, participou da reforma do ensino espanhol e colaborou na elaboração dos nossos Parâmetros Curriculares Nacionais. Sobre esse autor, escreveu Duarte (2006c, p. 177):

Uma forma de aproximar Vigotski de Piaget é pela via do pragmatismo eclético, sendo [...] César Coll o mais notório difusor dessa atitude, por meio da defesa, no campo do currículo escolar, da adoção de um marco referencial construtivista, constituído pela justaposição de ideias retiradas de várias teorias psicológicas, entre elas as de Vigotski e Piaget. Os eventuais conflitos entre essas teorias seriam deixados de lado como questões para os pesquisadores e teóricos, isto é, questões de pouco interesse para educadores preocupados com problemas “práticos” como o de elaborar uma proposta curricular. Na verdade, essa atitude pragmatista, que consideramos inadequada a qualquer nível das ações educacionais, acaba também sendo estendida aos pesquisadores no campo da educação, da psicologia e da psicologia educacional, na medida em

¹⁰⁸ A autora realizou um projeto de alfabetização em escolas municipais de Buenos Aires, assumindo aquilo que chamou de “construtivismo em sua nova dimensão” (Confira SASS, 1998, p. 97).

¹⁰⁹ Autor que se utiliza do referencial pós-moderno e um dos responsáveis pela reforma educacional espanhola que influenciou o Estado brasileiro no final da década de 1990, especialmente na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

que é cobrada desses pesquisadores a realização de estudos e pesquisas que não percam tempo com embates teóricos e apresentem soluções imediatas para problemas imediatos. Nesse contexto, o ecletismo acaba sendo louvado como uma salutar e realista atitude.

Dessa forma, esse autor nos auxilia a reiterar o que mencionamos no capítulo 2, sobre o fato de que, em última instância, ainda que Sass (1998), Santos e Moreira (1998), Silva (1998) e Veiga-Neto (1998) tentem afastar a identificação do construtivismo com o universo ideológico pós-moderno, isso não faz sentido se compreendermos que suas expressões pedagógicas estão ligadas ao mesmo grupo, denominado por Duarte (2006c) de pedagogias do “aprender a aprender”.

O outro documento que analisaremos dessa gestão é “*A Escola de Cara Nova: programa de educação continuada*” (SÃO PAULO, 1997a). Trata-se de uma publicação que apresenta a síntese do projeto de educação continuada da SEE, desenvolvido entre 1996 e 1997. Sua operacionalização se deu a partir da contratação de universidades (USP, UNICAMP, UNESP, UFSCar¹¹⁰ e PUC-SP¹¹¹) e outras instituições formadoras (Instituto Paulo Freire, Escola da Vila etc.) com o objetivo de garantir um “novo modelo de formação”. Como enfatiza o documento, diversos programas de desenvolvimento profissional vinham sendo realizados, mas a despeito disso a educação não apresentava melhorias significativas. Assim, a proposta era que se fizesse o rompimento com “formas tradicionais de capacitação”.

O texto procura responder por que são ineficazes essas formas de capacitação indicando a inadequação dos cursos que eram ministrados 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). O texto explica o insucesso das formações pela “[...] ausência de ênfase em metodologias vivenciais, passíveis de

¹¹⁰ Universidade Federal de São Carlos.

¹¹¹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

serem desenvolvidas em sala de aula [...]” e critica também o fato de que nos cursos estaria ocorrendo “[...] 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).

Podemos identificar nessas colocações, aquilo que os artigos anteriormente analisados, da coletânea *“Currículo, conhecimento e sociedade”* (BORGES et al, 1998) explicitavam, isto é, a necessidade de que a formação dos professores estivesse voltada às particularidades da realidade em que se inserem. Ademais, é preciso assinalar que a SEE não deixou de produzir material para suporte teórico, nesse período¹¹² e em outros, mas não cogita a relação da qualidade de seu próprio material com a suposta falta de embasamento teórico.

Vale sublinhar também, que os materiais pedagógicos “[...] adquiridos ou produzidos pelas instituições capacitadoras, com a finalidade de fundamentar as discussões coletivas dos profissionais envolvidos [...]” deveriam ter

[...] como referenciais técnico-metodológicos as publicações elaboradas pela SEE que apresentam as diretrizes da política educacional, o novo modelo pedagógico de funcionamento das escolas e os parâmetros para a organização e desenvolvimento do currículo escolar.” (SÃO PAULO, 1997a, p. 15).

Não seria essa uma contradição? Se o objetivo da capacitação era formular um novo modelo, ele não deveria ser pautado por novas concepções teórico-metodológicas? O que se pode concluir é que, na verdade, como vimos argumentando, a SEE não teve, desde seu primeiro governo democrático (1983), nenhuma intenção de mudar seu ideário educacional, mesmo diante dos resultados insatisfatórios alcançados, apresentados pela própria Secretaria.

O modelo de formação proposto pelo documento visa contemplar o processo “ação-reflexão-ação”, que se justifica na preocupação de que as capacitações não se esgotem fora da prática profissional. Portanto, as ações desse programa de formação continuada deveriam se organizar em atividades coletivas de reflexão sobre a

¹¹² Confira BORGES et al., 1998, CHRISTOFI, A. A. S. N. et al., 1997, SÃO PAULO, 1996; 1997b; 1998a; 1998b; 1998c; 1998d, entre outros.

realidade educacional e ações realizadas no local de trabalho do profissional (professor, diretor, coordenador, supervisor de ensino etc.), com seus pares, “[...] visando integrar a prática profissional e o conhecimento sistematizado, levantando novos dados extraídos de sua própria vivência, e que serão objeto de análise e reflexão nas discussões coletivas.” (SÃO PAULO, 1997a, p. 9).

Os pressupostos desse tipo de capacitação são coerentes com as ideias de Donald Schön, fundamentadas nos estudos de John Dewey. Para Facci (2004b), o “professor reflexivo” de Schön é um profissional em contínua formação, que é, na verdade, autoformação, pois confronta seus saberes com sua prática (reflexão **na** e **sobre** a prática), sendo esse um processo coletivo no qual são importantes as trocas de experiências. Parece que na perspectiva desses estudos, cada sujeito particular, interagindo com outros indivíduos, engendra uma coletividade que, por meio de suas práticas, produzirá o profissional docente. No entanto, descarta-se o aspecto histórico-social objetivo da constituição da subjetividade do professor. Como assevera Facci (2004b, p. 61)

[...] a identidade do professor está relacionada com a própria identidade da profissão docente, com a revisão constante dos significados sociais da profissão e com o sentido que tem para cada membro dessa classe profissional o “ser professor”

Notemos que a perspectiva adotada por esse tipo de formação, ao desvalorizar os saberes científicos, reforça a ideia de que a realidade deve ser compreendida em suas especificidades locais, colocando acento negativo naquilo que não está no cotidiano dos professores, ou seja, no conhecimento universal. Essas ideias vão estruturar cada vez mais a preparação dos professores para conhecimentos mínimos, que vão reverberar no programa de formação de professores alfabetizadores “*Letra e Vida*” e na desestruturação cada vez maior do currículo escolar, como veremos adiante.

4.3 Os GOVERNOS DE ALCKMIN

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.

Somando-se as administrações de Mário Covas (1995-2002), o governo de Geraldo Alckmin (2003-2006), a administração de José Serra/Alberto Goldman (2007-2010), o próximo governo (2011-2014), que será de Geraldo Alckmin novamente e considerando que todos eles pertencem ao PSDB, chega-se ao total de 20 anos desse partido à frente do governo paulista.

Levando em conta a manutenção do construtivismo como concepção pedagógica oficial nas gestões do PMDB e do PSDB desde 1983, podemos suspeitar que em breve será possível afirmar que não houve mudanças nas orientações políticas e pedagógicas na SEE nos últimos 32 anos!

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).

Nessa gestão, diversos projetos foram implantados, entre eles: Escola da Juventude, Escola da Família, Escola de Tempo Integral e ainda outros diretamente voltados à formação de gestores e professores: Pró-Gestão, Gestão Escolar e Tecnologias, Teia do Saber, Ensino Médio em Rede, programa Bolsa Mestrado e orientações técnicas dadas nas oficinas pedagógicas por meio de teleconferências e por intermédio dos Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATPs). (DUARTE, R. 2007).

Da administração de Geraldo Alckmin, analisaremos o documento *“Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo”*, (SÃO PAULO, 2003?) e os módulos do programa de formação de professores alfabetizadores *“Letra e Vida”* (SÃO PAULO, 2005, 2006a e 2006b). O primeiro foi elaborado com a finalidade de apresentar as ações e diretrizes da SEE na busca de melhoria da qualidade da educação. Já os módulos do *“Letra e Vida”*, como material impresso do mais importante curso de formação continuada oferecido aos professores do Ciclo I a partir dessa gestão, representa um desdobramento da política educacional da Secretaria. Nesse sentido, vale destacar que ao tratar da formação continuada (seja para professores do Ciclo I ou II do ensino fundamental, seja para o ensino médio), o documento *“Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo”* afirma que a SEE “[...] pretende implementar um modelo didático-pedagógico e de gestão educacional capaz de **adaptar-se** simultaneamente às transformações da

sociedade e mesmo influenciar essas transformações.” (SÃO PAULO, 2003?, p. 13, grifo nosso).

A continuidade entre os diferentes governos paulistas e sua ligação com a concepção pedagógica adotada em âmbito federal pode ser confirmada nesse documento, quando assevera que o Estado de São Paulo tem se comprometido a revisar as práticas pedagógicas e que uma

[...] das grandes marcas desse empenho pode ser traduzida pela elaboração das Propostas Curriculares¹¹³ que reorientam o currículo escolar, fundamentalmente propondo: 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, 2003?, p. 2).

A administração Alckmin se autodenominou um “Governo Educador, Solidário e Empreendedor” (p. 2), definindo que um governo **educador** significa que “[...] qualquer ação deve ter um caráter formativo e transformador” (p. 3), o que justifica que educação não seja apenas apreensão de conteúdos e assim, não se restringe “[...] às salas de aula, mas se estende aos outros espaços escolares, à comunidade, às diretorias regionais, à FEBEM e demais instâncias da SEE, bem como, a outras secretarias.” (SÃO PAULO, 2003?, p. 3). Note-se nessa assertiva, a desvalorização da escola como espaço privilegiado do conhecimento e, conseqüentemente, a depreciação do professor, afinal, todos são educadores...

O governo **solidário** se estabelece por meio do que o documento chama de educação inclusiva, compreendendo que é expressão de solidariedade garantir a permanência de todos na escola, seja pelo regime de progressão continuada ou por receber a todos, mudando o sistema escolar “[...] para responder às necessidades

¹¹³ Que lembremos, começaram a ser organizadas no governo de Montoro e foram implantadas no governo Quéricia.

educacionais de todos os alunos quaisquer que sejam suas condições sociais, físicas, de saúde e suas possibilidades relacionais.” (SÃO PAULO, 2003?, p. 4). Sobre essa caracterização de educação inclusiva, devemos indagar: manter o aluno na escola sem aprender (que é o que de fato a progressão continuada acaba por fazer, tendo em vista a falta de condições objetivas – pedagógicas e materiais), representa solidariedade? Entender o ensino como **adequação** às possibilidades dos educandos, não é uma forma de mantê-los à margem da sociedade? Mais que isso, ao se tratar a educação para todos como ato solidário, parece que se deixa de lado o direito do aluno e a obrigação do Estado para torná-la um favor...

Finalmente, o **empreendedorismo** aparece especialmente ligado ao ensino médio e à formação de professores. No primeiro caso, porque

O estudante do ensino médio tem enfrentado enormes desafios, sobretudo em relação à sua própria sobrevivência, em função da dificuldade de se inserir no mercado de trabalho. A instabilidade produtiva decorrente dos avanços científicos e tecnológicos e da globalização econômica exige do jovem uma atualização contínua. Assim, uma das funções da escola média deve ser a de contribuir para que esse jovem adquira habilidades e competências para aprender de modo autônomo e ter condições de criar e recriar sua própria condição no mundo. (SÃO PAULO, 2003?, p. 6).

Em relação à formação de professores, o empreendedorismo “[...] deve estar presente na intencionalidade educativa e no modo de ser e agir dos educadores.” (SÃO PAULO, 2003?, p. 13). Associada a essa ideia, a política educacional expressa nesse documento reitera sua ênfase no respeito à cultura local e à valorização da autonomia da escola, para que ela tenha “[...] uma compreensão genuína da sua missão educativa, manifestada na elaboração e execução coletiva de seu projeto pedagógico, e se responsabilize eticamente pelos resultados que apresentar.” (SÃO PAULO, 2003?, p. 14). Não podemos deixar de destacar que esse respeito à “cultura local” não é novidade dessa gestão, como vimos anteriormente, bem como vale sublinhar o caráter “missionário” dado à atividade educativa, que se concretiza na imputabilidade da unidade escolar e mais especificamente, de seus educadores, pelo sucesso/fracasso da instituição, demonstrado tanto na afirmação de que o professor tem que ter uma atitude empreendedora, como na responsabilidade pelos resultados que alcançar.

O ensino por competências é a marca desse material, 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, 2003?, 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 a essa pedagogia¹¹⁴.

Duarte (2003), ao analisar as pedagogias do “aprender a aprender” (nas quais se inclui a pedagogia das competências), afirma que elas contêm posicionamentos valorativos sobre o processo de ensino e aprendizagem, os quais já apresentamos no capítulo 2¹¹⁵ e nos remetem a algumas ilusões sobre a “sociedade do conhecimento”. Segundo Duarte, a “[...] chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo”. Como tal, “[...] não deve ser tratada como algo inofensivo e de pouca importância por aqueles que busquem a superação [da] sociedade [capitalista].” (DUARTE, 2003, p. 13).

Sintetizando as ilusões enunciadas por Duarte, podemos dizer que é um engano considerar que a sociedade atual possibilita amplo acesso ao conhecimento pelos meios de comunicação. Primeiro, porque é preciso diferenciar informação de conhecimento. Enquanto uma apenas nos participa fatos e, especialmente por meio da mídia, o esclarecimento é triado pelos interesses dos grupos dominantes, o outro exige aprofundamento, apropriações da ordem das objetivações para-si. Segundo, porque nem todos têm acesso sequer a informações, que dirá ao conhecimento! Exemplo disso é que no Brasil, cerca de 120 milhões de brasileiros não são usuários de internet, o que corresponde a aproximadamente 62% da população. (LANG, 2010).

Outra ilusão seria a de que podemos apelar à consciência dos indivíduos para superar os grandes problemas da humanidade. (DUARTE, 2003). Nessa ilusão, nos aproximamos do que anteriormente vimos sobre a responsabilização do professor

¹¹⁴ Para ilustrar a força da noção de competência presente nesse documento, verificamos que em trinta e nove páginas, esse termo aparece vinte e duas vezes, seja para se referir aos alunos, professores ou à própria gestão da Secretaria.

¹¹⁵ Tem mais valor a aprendizagem espontânea, obtida sem transmissão de conhecimentos, assim como teria mais valor o processo de aquisição espontânea do conhecimento do que o seu produto e, por fim, a adaptação deve ser o objetivo precípua da escola.

pelos frutos conquistados ou não por seus alunos. Parece ser apenas uma questão de boa vontade, que oculta toda a complexidade das determinações histórico-sociais e dos interesses capitalistas envolvidos.

Duarte (2003) ainda assinala outras ilusões, relacionadas à crença de que na sociedade atual estaria superada a apropriação da realidade objetiva, que o conhecimento é só uma convenção cultural e que por isso não há um conhecimento mais válido que outro. Esses engodos vão ao encontro do discurso pós-moderno, que já abordamos em outros momentos desse estudo, que tem como consequência tornar o indivíduo “[...] impotente para intervir e atuar no mundo real.” (MORAES, 2001, p. 7). Ao dissolver as grandes questões teóricas em particularidades desse ou daquele grupo, perde-se a possibilidade de revolucionar a sociedade, dada a imobilização promovida pela desarticulação da coletividade, que fragmentada em grupos, não reconhece nos indivíduos dos outros grupos, a humanidade que os unifica e a desigualdade produzida e mantida pelo capitalismo. Como afirma Moraes (2001, p. 10-11):

De forma ardilosa proclama-se o novo patamar “democrático”, no qual deverão constituir-se os modos emergentes de resistência – ética, política e discursiva – vivenciados por “atores plurais” ou pelas “múltiplas identidades sociais”. Em tal âmbito não é admitida qualquer hierarquia de determinações nas relações sociais existentes – hierarquia que, de todo modo, é resultado inevitável da formação histórica dessas relações –, de forma que as clivagens ali escandalosamente evidentes são obliteradas em favor de um nivelamento das noções de multiplicidade e diversidade, marcadamente culturais. Definidas no campo da cultura é neste lugar que a construção das várias identidades encontra sua base e sua sustentação. Entram em cena os “atores”, saem dela os “sujeitos”. Atores que articulam relações sempre plurais, sem hierarquias, em fluxo e mobilidade constantes, atores partilhando com outros múltiplas e mutáveis identidades e que têm na ambiência cultural já existente os limites de sua atuação.

Em continuidade à análise dos documentos da gestão Alckmin, passaremos às considerações sobre os módulos do curso de formação de professores alfabetizadores “*Letra e Vida*”.

Em 2001, o Ministério da Educação, administrado por Paulo Renato Costa Souza¹¹⁶, começa a veicular (em parceria com Estados e Municípios) um programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA), sendo um desses Estados, São Paulo. O PROFA¹¹⁷ se constituiu de vídeos e materiais impressos e uma carga entre 180 e 200 horas de curso. Em São Paulo, a partir de 2003, o curso passa a ser ministrado sob a denominação de "*Letra e Vida*".

O material do "*Letra e Vida*" está dividido em três módulos que trazem subsídios teóricos e propostas de atividades para a alfabetização e é anunciado pelo então 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).

Antes de prosseguir com a análise dos módulos do "*Letra e Vida*", expliquemos como eles estão organizados e são utilizados no curso. Os livros têm cerca¹¹⁸ de trezentas páginas cada um (três módulos) e se caracterizam como uma coletânea. A cada unidade, além dos textos para discussão pedagógica (elaborados por membros da equipe da SEE ou excertos de outras publicações – artigos e capítulos de livros), são trazidos também textos "para emocionar, refletir ou divertir". Nessa categoria,

¹¹⁶ Paulo Renato Costa Souza tem em seu currículo atuações importantes na vida pública: ex-reitor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), ex-ministro da educação (1995-2002), coordenador do Programa de Governo de Fernando Henrique Cardoso 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, secretário da educação de São Paulo no período de 1984 a 1986, para onde retornou em 2009, ficando até o final da gestão de José Serra/Alberto Goldman. Em sua primeira gestão na Secretaria, Paulo Renato participou da implantação do CB, garantindo as bases do construtivismo na SEE. Como ministro, conduziu boa parte das reformas político-educacionais iniciadas na década de 1990, alinhadas ao neoliberalismo e às pedagogias do "aprender a aprender". Em sua segunda passagem pela SEE, manteve, assim como seus antecessores, a concepção pedagógica construtivista como oficial da rede estadual de ensino paulista e deu continuidade ao programa "*Ler e Escrever*", que teve como ponto de partida o "*Letra e Vida*".

¹¹⁷ Para uma análise crítica do PROFA, confira MAZZEU, 2007.

¹¹⁸ As páginas dos módulos não são numeradas sequencialmente. A organização é feita por módulo, unidade e tema. Assim, por exemplo, o texto "*Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – expectativas de aprendizagem*", que é o primeiro tema (T1), da primeira unidade (U1) do módulo 1 (M1) é paginado de 1 a 3 (M1U1T1, p. 1-3). O texto seguinte, "*Contribuições do registro escrito*", é paginado de 1 a 2 (M1U1T2, p. 1-2).

apresentam-se autores clássicos¹¹⁹, que devem ser lidos pelo formador antes de iniciar os estudos do dia com os professores, no que é chamado pelo curso de “leitura compartilhada”.

Aqui devemos fazer um parêntese para explicar algumas questões relacionadas à organização do curso¹²⁰. Em primeiro lugar, é preciso elucidar o leitor sobre a declaração de que os textos da leitura compartilhada são “para emocionar, refletir ou divertir”. Em todos os encontros, para que os professores pudessem escolher o texto que queriam acompanhar, a formadora perguntava se queriam se emocionar, refletir ou divertir e assim escolhia-se o texto. Isso nos leva à segunda questão: nem todos os textos da coletânea são trabalhados no curso. Isso se refere tanto aos textos da leitura compartilhada, como aqueles de conteúdo pedagógico. Portanto, apesar de aproximadamente novecentas páginas de material, nem tudo é utilizado e discutido. Por fim, vale salientar que a formadora tem em mãos um “manual”, que dirige suas ações: quais as atividades do dia, como devem ser organizadas, quanto tempo devem durar, em quais pontos deve ser interrompida a exibição dos vídeos para promover discussões etc. Aliás, é nesse manual que a formadora tem a informação de qual texto é para emocionar, refletir ou divertir...

Os módulos trazem indicações bastante detalhadas sobre os objetivos, duração, procedimentos das atividades e até mesmo como o professor deve se comportar durante a realização das mesmas. No módulo 1, em texto da própria equipe da SEE, denominado “*Considerações sobre as atividades do Programa Escrever para Aprender*” lê-se que:

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

¹¹⁹ Podemos citar: Clarice Lispector, João Ubaldo Ribeiro, Ovídio, Gabriel Garcia Márquez, Fernando Pessoa, João Cabral de Melo Neto, Carlos Drummond de Andrade, Machado de Assis, Graciliano Ramos, Ítalo Calvino, Thiago de Mello, Pablo Neruda, Adélia Prado, Chico Buarque, William Shakespeare, Mário de Andrade, Tolstói, José Saramago, entre outros.

¹²⁰ A autora dessa tese cursou o “*Letra e Vida*” entre os anos de 2007 e 2008. As considerações sobre a dinâmica do curso são baseadas em sua experiência como cursista, tendo em vista que a SEE não disponibiliza os vídeos e o manual do formador para consulta pública (apesar de alguns vídeos poderem ser localizados na *internet*).

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).

Uma das defesas presentes em todos os módulos, é de que as atividades desenvolvidas com os alunos estejam voltadas aos seus interesses e relacionadas ao cotidiano. O texto de Daniel Pennac, contido no módulo 1, denominado "*Direitos imprescritíveis do leitor*", é exemplo disso. O autor lista dez direitos que são negados a quem está se iniciando no universo da leitura. São eles:

1. O direito de não ler.
2. O direito de pular páginas.
3. O direito de não terminar um livro.
4. O direito de reler.
5. O direito de ler qualquer coisa.
6. O direito ao bovarismo¹²¹.
7. O direito de ler em qualquer lugar.
8. O direito de ler uma frase aqui e outra ali.
9. O direito de ler em voz alta.
10. O direito de calar. (PENNAC, 2005, M1U4T6, p. 1).

O autor justifica essa enumeração afirmando que nós não lemos continuamente, muitas vezes trocamos um bom livro por um filme ruim e que nossos "[...] períodos de leitura se alternam muitas vezes com longas dietas, onde até a visão de um livro desperta os miasmas da indigestão." (PENNAC, 2005, M1U4T6, p. 1). Por isso, por que negar ao jovem leitor, o direito de ler qualquer coisa, de qualquer jeito, em qualquer lugar ou simplesmente, não ler?

Prossegue o autor, asseverando que uma grande quantidade de indivíduos respeitáveis, mesmo diplomados, não têm o hábito de ler e que

Nem por isso eles são menos frequentáveis, são mesmo muito agradáveis de se frequentar (pelo menos não perguntam à queima roupa nossa opinião sobre o último livro que lemos, nos livram de suas reservas irônicas sobre nosso romancista preferido e não nos

¹²¹ De acordo com o Dicionário de Psicologia de Henri Piéron (1969, p. 57), bovarismo é a "ausência de autocrítica num imaginativo, atitude do indivíduo que se imagina diferente do que é na realidade, que idealiza sua personalidade. O termo foi tirado do romance de Flaubert, *Madame Bovary*".

consideram como alienados por não nos termos precipitado sobre o último *Tal*, que acaba de sair pela Editora Coisa e ao qual o crítico Duchmole fez os maiores elogios). Eles são tão “humanos” quanto nós, perfeitamente sensíveis às desgraças do mundo, atentos aos “direitos humanos” e preocupados em respeitá-los dentro da sua esfera de influência pessoal, o que já é muito. Mas eles não lêem. Direito deles. (PENNAC, 2005, M1U4T6, p. 2).

Pennac encerra seu artigo assinalando que o dever da educação é ensinar as crianças a ler, iniciá-las na literatura “[...] fornecendo-lhes meios de julgar livremente se elas sentem ou não a ‘necessidade dos livros’.” (PENNAC, 2005, M1U4T6, p. 2).

Para além das ironias dirigidas à cultura erudita (como se entender de literatura fosse algo esnobe), declarações como essas têm implicações um tanto graves para a formação humana. Nelas está presente a consideração de que cada sujeito deve buscar seus próprios caminhos (o indivíduo vai descobrir se gosta ou não de ler), como se suas histórias pessoais pudessem ser definidas somente a partir de seus planos, o que é de um idealismo nefasto. Ademais, se o aluno não se apropriar dos clássicos da literatura, se preferir assistir um filme ruim, isso não faz dele uma pessoa pior (há um conteúdo moral bastante forte nessa afirmação), apenas diferente. Entretanto, devemos questionar: quem será responsável pelo empobrecimento de seu desenvolvimento? Ele mesmo! Se isso lhe trouxer consequências, a culpa é sua, afinal, foi ele que “escolheu” não ler.

Sublinhemos que esse desmonte em relação ao conhecimento, nesse caso, literário, encontra amparo nos pressupostos piagetianos de que a atividade educativa deve ser baseada na adaptabilidade, na assimilação espontânea e na satisfação das necessidades dos sujeitos, nada mais que isso.

Ferreira e Duarte (2009), discutindo o papel da arte e em seu interior, a função da literatura na formação humana, asseveram que ela é uma manifestação não-natural, que precisa de atos intencionais que engendrem necessidades complexas nos indivíduos, produzindo a sensibilidade humana, o que não é possível por meio de um ensino esvaziado de conteúdos estéticos. Destarte, argumentam os autores que

[...] a verdadeira formação dos sentidos e das sensibilidades humanas, na concepção de Marx, é um processo dialético desenvolvido ao longo da história social e subordinado as condições objetivas de cada momento histórico. A efetiva formação dos sentidos e sensibilidades por meio da vivência estético-literária é,

sem dúvidas, uma via vultosa para emancipação e para liberdade humana. (FERREIRA e DUARTE, 2009, p. 6).

Assim, o compromisso da educação deve repousar no ensino da riqueza cultural humana, como propõe a pedagogia histórico-crítica, de forma que “[...] o aluno entre em contato com o patrimônio literário de mais alto grau de elaboração humana. Essa é uma responsabilidade a qual uma educação emancipadora não se pode furtar.” (FERREIRA e DUARTE, 2009, p. 6).

Vejamos agora, alguns excertos do módulo 2 do curso *“Letra e Vida”* e o que nos apresentam em relação aos conteúdos de ensino, à aprendizagem e a participação da família.

No texto *“Aprender a linguagem que se escreve”*, elaborado pela equipe pedagógica do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, são discutidas quais as melhores formas de levar os alunos a produzirem textos. Apesar de afirmar que os materiais a serem utilizados devem possibilitar que o discente estabeleça “[...] uma relação mais profunda com a literatura [...]” (SÃO PAULO, 2006a, M2U6T4, p. 2), ao exemplificar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido, o jornal é indicado como um “[...] portador de grande variedade de textos, com diferentes graus de complexidade [...]”, que tem “[...] o poder de trazer o mundo e os textos sobre o mundo para dentro da escola, além de ser um material barato e de fácil acesso”. Juntamente com o jornal, também são considerados apropriados os bilhetes, pois “[...] são textos muito usados na vida social [...]” e o texto instrucional, porque “[...] é muito utilizado na vida cotidiana: para cozinhar seguindo uma receita, para montar um móvel, para manusear eletrodomésticos, para aprender um jogo etc.” (SÃO PAULO, 2006a, M2U6T4, p. 3-4).

Associemos a essas ideias, outro trecho, agora do texto organizado por Rosaura Soligo, denominado *“Dez importantes questões a considerar... Variáveis que interferem nos resultados do trabalho pedagógico”*. A autora discute, como anuncia o título do texto, dez questões que influenciam o trabalho pedagógico e seus resultados. Ao tratar do *“Contexto escolar em que as situações de ensino e aprendizagem acontecem”* (item 3), Soligo faz a seguinte afirmação:

A aprendizagem não é resultado apenas de ações pedagógicas especialmente planejadas: a partir do momento que nasce, o ser

humano começa a aprender – tanto o que lhe é ensinado de forma intencional quanto o que pode aprender pelo simples fato de estar vivo –, ao conviver com outras pessoas em ambientes sociais diversificados. Muitas das coisas que sabemos não nos foram ensinadas formalmente. (SOLIGO, 2006, M2UET5, p. 6).

Incorporemos ainda o que assevera a autora no item 10: *“A relação da família com a aprendizagem dos alunos e com a proposta pedagógica”*. Segundo Soligo (2006, M2UET5, p. 24), a escola e a família se influenciam reciprocamente e “[...] os pais de alunos têm como referência sua própria experiência escolar (se a tiveram), ou suas representações sobre o que deveria ser (quando nunca estudaram).” Dessa forma, eles agem com ideias predominantes na sociedade (de que escola é lugar para aprender, a necessidade de disciplina, que o professor sabe o que está fazendo etc.). Não só porque os pais têm essas representações, mas porque tem direito de participar da vida escolar de seus filhos, é preciso manter “[...] um diálogo permanente sobre a proposta pedagógica desenvolvida, as expectativas em relação à aprendizagem dos alunos e os papéis que cabem à escola e à família, respectivamente.” (SOLIGO, 2006, M2UET5, p. 25). Esses papéis devem ser tratados dentro de suas condições reais, isto é, “[...] não faz sentido solicitar que pais analfabetos ajudem seus filhos na escrita das lições de casa, mas é perfeitamente possível quando se trata de famílias de classe média.” (SOLIGO, 2006, M2UET5, p. 25).

Retomemos o que apresentamos até aqui, sobre as ideias contidas no módulo 2 do *“Letra e Vida”*: os textos trabalhados com os alunos devem ser variados, tendo predominância aqueles que estão diretamente relacionados ao seu uso no cotidiano (jornal, bilhetes, textos instrucionais); aprende-se em qualquer ambiente, **inclusive** na escola; os pais têm representações sobre a escola e podem ser solicitados ou não a ajudarem seus filhos, conforme sua própria escolarização.

Poderíamos elencar, para cada um desses tópicos, uma pergunta: textos de uso cotidiano enriquecem a formação do aluno, para além das objetivações em-si? Se aprendemos **também** na escola e se seu conteúdo está vinculado à vida cotidiana, o que a diferencia? Se os pais serão mais ou menos solicitados a participar das lições de casa, seus filhos aprenderão coisas diferentes, certo?

Reflitamos sobre essas questões. Concordamos que nem tudo o que se aprende é exclusivamente ensinado na escola. Entretanto, ela é o espaço privilegiado das

apropriações para-si. Isso porque sintetiza os conhecimentos consolidados pelas gerações anteriores, produzidos por meio do trabalho, que transformam o ser da espécie humana em ser humanizado. Essa humanização, como afirmado no capítulo 1, não ocorre de maneira espontânea e natural, mas sim em dependência das condições objetivas de apropriação do patrimônio humano-genérico. Portanto, essa é a função que deve ter a escola: transmissão da cultura. Mas todo e qualquer elemento da cultura? Não. A seleção do que ela deve transmitir é fundamental, daí o critério de clássico, também já apresentado no capítulo 1, que vai diferenciar as aprendizagens escolares daquelas adquiridas em outros ambientes, de forma assistemática. Portanto, destinar ao espaço escolar o ensino de conteúdos da vida cotidiana, em nada contribui para a aspiração de constituir no ser humano, uma segunda natureza. Como afirma Martins (2004, p. 66):

[...] o homem já nasce inserido em sua cotidianidade e seu desenvolvimento primário identifica-se com a aquisição das habilidades e conhecimentos necessários para vivê-la por si mesmo. Entretanto, a máxima humanização dos indivíduos pressupõe a apropriação de formas de elevação acima da vida cotidiana, pressupõe um processo em direção ao humano genérico. É claro que a referida elevação não é tarefa exclusiva da instituição escolar; porém, para sua efetivação, a escola desempenha um papel insubstituível, do qual a nenhum título pode-se abrir mão.

Sobre a relação da família com a escola, devemos sublinhar que no contexto da sociedade atual – neoliberal, pós-moderna e altamente influenciada pelas pedagogias do “aprender a aprender” – muitos pais consideram que não devem “forçar” seus filhos e com isso, ao suporem um pretenso respeito ao “tempo” e “interesses” da criança, acabam por sonegar-lhes um importante papel no desenvolvimento, legitimando a negatividade do ensino apregoada pelo construtivismo. Por outro lado, há um número crescente de pais descontentes por constatarem que seus filhos, apesar de estarem frequentando a escola, não dominam conhecimentos elementares e não demonstram disciplina de estudo. Essa postura é vista de forma oposta pela concepção construtivista (como visto no texto de Rosaura Soligo) e pela pedagogia histórico-crítica. Liliana Tolchinski, ao defender o construtivismo e tratar da resistência dos pais aos procedimentos livres e espontâneos dessa concepção, afirma:

Os adultos com menor grau de escolaridade, que geralmente ficam fora das sucessivas “renovações pedagógicas”, transmitem uma imagem mais rígida da cultura escolar. São os grupos de pais que mais se opõem à diminuição da disciplina escolar, à redução das lições de casa, à flexibilização das pautas de avaliação ou falta de correção severa dos erros de ortografia. (TOLCHINSKY, 1998, p. 113).

Já Dermeval Saviani, em seu livro *“Escola e Democracia”*, assim se posiciona:

Os pais das crianças pobres têm uma consciência muito clara de que a aprendizagem implica a aquisição de conteúdos mais ricos, têm uma consciência muito clara de que a aquisição desses conteúdos não se dá sem esforço, não se dá de modo espontâneo; conseqüentemente, têm uma consciência muito clara de que para se aprender é preciso disciplina e, em função disso, eles exigem mesmo dos professores a disciplina. (SAVIANI, 2008, p. 40).

Assim, podemos concluir que a visão de homem e sociedade que adotamos, vai influenciar decisivamente na maneira como compreendemos ser apropriada a participação da família na escola e a determinação dos papéis de cada um. Em nossa visão, apresentada no capítulo 1, entendemos, por oposição aos postulados construtivistas, apresentados no capítulo 2, que as relações estabelecidas entre esses entes se dá pelas determinações histórico-sociais de cada um, se constroem ancoradas em práticas reais e sintetizam múltiplas determinações. Concordamos com Martins (2010, p. 4) que

Enquanto o trabalho nas escolas não representar, de fato, algo distinto do trabalho doméstico realizado pela família, é pouco provável que conquiste o reconhecimento e valorização tão almejados por aqueles que o realizam. Mudanças nas práticas sociais educativas nos parece ser uma das condições pelas quais possa ser construído um vínculo saudável entre escola e família, evitando e superando equívocos, ambivalências, contradições e sensações de desamparo extremamente prejudiciais não apenas para os alunos, mas, para todos os envolvidos com sua educação.

Passemos agora, ao último módulo do *“Letra e Vida”*, do qual selecionamos para análise o texto *“Aspectos gramaticais”* (SÃO PAULO, 2006b, M3U7T6), extraído dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa de 1ª a 4ª série. Seu objetivo é demonstrar que a gramática tem utilidade no interior da situação de produção textual. O que precisa ser ensinado é, nessa perspectiva, aquilo que

colabore para a adequação e legibilidade dos textos dos alunos, levando em conta sua capacidade para aprender. Destarte,

O critério do que deve ser ou não ensinado é muito simples: apenas os termos que tenham utilidade para abordar os conteúdos e facilitar a comunicação nas atividades de reflexão sobre a língua, excluindo-se tudo o que for desnecessário e que costuma apenas confundir os alunos. (SÃO PAULO, 2006b, M3U7T6, p. 1)

Entendendo que não é apropriado sobrecarregar os alunos “[...] com um palavreado sem função, justificado exclusivamente pela tradição de ensiná-lo” e assegurando que “[...] é possível ensinar concordância sem necessariamente falar em sujeito ou em verbo” (SÃO PAULO, 2006b, M3U7T6, p. 1), desponta no texto a compreensão de que se deve trabalhar com o que o aluno sabe, negociando com ele e seus colegas os diferentes pontos de vista para se chegar à resolução das tarefas de aprendizagem.

A vinculação entre o que se deve ensinar e a “capacidade” para aprender, nos remetem aos postulados piagetianos de que a aprendizagem deve ser condizente com o desenvolvimento do indivíduo e não se sobrepor a ele. O entendimento de que erros ortográficos são apenas hipóteses construídas pelas crianças, que serão superadas conforme elas se desenvolvem, está presente nos estudos de Emília Ferreiro. Já apresentamos esses pressupostos no capítulo 2 e suas implicações para o processo de aprendizagem, destacando as consequências advindas da escolarização empobrecida a que são submetidos os “filhos do construtivismo”. Também já discutimos as implicações de “negociar significados”, particularizando as aprendizagens para diferentes grupos, consolidando desigualdades ao invés de promover a todos o acesso à cultura universal. Fizemos isso tanto no capítulo 2 como por meio das análises dos documentos da SEE de diferentes governos. Tendo em vista a especificidade desse texto que estamos analisando, retomaremos as discussões sobre a ortografia iniciadas no capítulo 2, apoiados em Sforini e Galuch (2006).

Como explicam essas autoras, a apropriação de conceitos científicos exige que a consciência do indivíduo seja intencionalmente dirigida a eles. Assim, amparadas em Vigotski, Sforini e Galuch elucidam que conceitos cotidianos e científicos são diferentes (embora existam vínculos entre eles) e enquanto os primeiros são

assimilados no contato direto com o fenômeno, os segundos portam um grau de abstração que determina que sua aprendizagem não pode se dar de forma natural.

Dessa forma, a linguagem escrita, como aprendizagem conceitual, precisa de ações que dirijam a consciência do indivíduo às suas especificidades, como a gramática, o que não é possível quando ela se dilui em meio a um texto, sem tratamento intencional. Isso porque, como atividade consciente, demanda colocar em jogo funções psicológicas superiores (exclusivamente humanas e desenvolvidas socialmente), como “[...] a atenção arbitrária, a memória lógica e o pensamento abstrato.” (SFORNI e GALUCH, 2006, p. 11).

Quando o aluno trabalha com um texto e espera-se que por meio dele se aproprie da escrita padrão, pode não haver relação entre o conteúdo proposto (gramática) e o que é conscientizado pelos alunos. Mas as duas coisas não podem ocorrer simultaneamente? Segundo Sforni e Galuch (2006, p. 11), o “[...] desempenho escolar da maioria dos estudantes¹²² nos faz levar em consideração a afirmação de Leontiev, segundo a qual o âmbito do conscientizado é relativamente estreito”. Portanto, verifica-se que a proposição apresentada no texto do *“Letra e Vida”*, alinhada com o referencial construtivista, depaupera sob mais um aspecto, aqui o gramatical, a constituição dos seres humanos que estão sob sua responsabilidade.

Assim, encerramos os documentos da gestão de Geraldo Alckmin, constatando a continuidade da concepção construtivista como guia dos documentos oficiais produzidos e distribuídos pela SEE e a da mesma maneira, a desqualificação do ensino, da escola, do professor e do conhecimento, das quais decorre o empobrecimento da formação de seus alunos. Em seguida, analisaremos a última administração proposta nesse estudo, encerrada no ano de 2010.

4.4 O GOVERNO SERRA

José Serra, também pertencente aos quadros do PSDB, foi eleito para o governo do Estado no período de 2007 a 2010. Renunciou ao cargo em 2 de abril de

¹²² As autoras se baseiam nos resultados de 2003 do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

2010 para se candidatar à Presidência da República, assumindo o governo paulista seu vice, Alberto Goldman.

Na administração de José Serra, a SEE foi assumida por Maria Lúcia Vasconcelos (até julho de 2007), sendo substituída 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, em 2002, sendo os dois cargos assumidos na administração federal de Fernando Henrique Cardoso (quando Paulo Renato era ministro). Em 27 de março de 2009 o governo de Serra anuncia o pedido de demissão de Maria Helena Guimarães de Castro da pasta da Educação. Sua saída foi noticiada pelos órgãos de imprensa por motivos pessoais (EDUCAÇÃO É SECRETARIA..., 2009; GOVERNO DE SP..., 2009a) e pelo fato de seu substituto ter mais peso político para as eleições de 2010 (MARIA HELENA SAI..., 2009). Entretanto, vale salientar que seu afastamento ocorreu após a distribuição de 500 mil livros didáticos, nos quais, em mapas do livro de geografia do 7º ano o Paraguai aparece duas vezes, o Uruguai aparece em posição invertida com o Paraguai e o Equador não aparece. (GOVERNO DE SP..., 2009b).

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” anunciando que a ex-secretária continuaria na SEE como Assessora Especial da Secretaria da Educação (VIM PARA REFORÇAR..., 2009). Essa administração teve como marca o estabelecimento de novas propostas curriculares e o Programa “*Ler e Escrever*”. Assim, nos dedicaremos aos documentos relacionados a eles em nossa análise dessa gestão.

No caso das propostas curriculares¹²³, observa-se sintonia com a linha político-ideológica da SEE, em sua tradução pedagógica de valorização das capacidades

¹²³ Confira legislação pertinente: SÃO PAULO, 2007c; 2008g; 2008i. A Resolução n. 92, de 19 de dezembro de 2007 (SÃO PAULO, 2007c), que estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e médio nas escolas estaduais, foi revogada pela Resolução n. 98, de 23 de dezembro de 2008 (SÃO PAULO, 2008i). A alteração afeta a mudança do ensino de oito para nove anos, sendo mantido o restante da organização curricular.

individuais e da explicitação do lema “aprender a aprender”. O documento *“Proposta Curricular do Estado de São Paulo”* (SÃO PAULO, 2007b), destina-se à proposição de um currículo para os níveis do ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio. Apesar disso, faz referências às matrizes que orientam a concepção pedagógica geral da SEE e por isso foi distribuído também às escolas do Ciclo I.

Podemos verificar nesse material a íntima vinculação com a pedagogia das competências e com a preparação dos alunos para o mercado de trabalho, por meio de afirmações como: “[...] 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 também quando se afirma que a 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).

Em 2008 temos a publicação do documento *“Orientações curriculares do Estado de São Paulo: língua portuguesa e matemática – Ciclo I”* (SÃO PAULO, 2008f). Ele foi elaborado pela equipe da FDE, sob coordenação de Neide Nogueira e Telma Weisz, com a finalidade de delinear, como enuncia seu título, orientações curriculares para as séries iniciais do ensino fundamental. Na apresentação do documento salienta-se que ele deve ser compreendido no conjunto “[...] de ações desencadeadas em 2007 pela Secretaria Estadual da Educação (SEE) e que terão continuidade ao longo dos próximos anos.” (SÃO PAULO, 2008f, s/p). São as referidas ações: implantar os programas *“Ler e Escrever”* e *“Bolsa Formação Escola Pública Universidade na Alfabetização”*¹²⁴, revisão do SARESP (confira nossas observações sobre as mudanças instauradas na introdução desse trabalho) e a elaboração de materiais didáticos para

¹²⁴ Esse programa visa colocar um aluno-pesquisador em salas de 1ª série “[...] para apoiar o professor regente na alfabetização dos alunos, ao mesmo tempo em que convida as Instituições de Ensino Superior a aprimorarem a formação inicial dos professores.” (SÃO PAULO, 2008f, s/p).

toda a rede, a partir daqueles anteriormente produzidos na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo entre 2006 e 2007.

Antes de prosseguir com a apreciação desse documento, devemos sublinhar que apesar da SEE continuar guiada pelos pressupostos das pedagogias do “aprender a aprender”; manter como uma das coordenadoras dessas orientações curriculares a Professora Telma Weisz, que defende o construtivismo na rede estadual desde a década de 1980, como já vimos anteriormente; citar como referências bibliográficas desse documento, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Délia Lerner, a própria Telma Weisz e o PROFA¹²⁵; não há, nesse material, nenhuma vez, o termo “construtivismo” ou outro que o assemelhe. O que levou a essa supressão? Teria sido ocasionado pelas críticas que esse referencial tem recebido da academia? Seria uma forma de tentar desvincular-se daquilo que há décadas vem produzindo resultados vergonhosos aos índices educacionais paulistas/nacionais? Uma forma de tentar se “renovar”, para na verdade manter tudo como está? Continuemos nossa análise...

Dividido em duas partes (língua portuguesa e matemática), atesta o documento que seu objetivo central é “[...] subsidiar o ensino dos conteúdos mais relevantes a serem garantidos ao longo das quatro séries do Ciclo I do Ensino Fundamental”. (SÃO PAULO, 2008f, p. 23).

Assevera ainda que sua concepção de aprendizagem está fundamentada no entendimento de que o conhecimento é “[...] produto de uma atividade mental por parte de quem aprende, que organiza e integra informações e novos conhecimentos aos já existentes, construindo relações entre eles.” (SÃO PAULO, 2008f, p. 7). Sendo assim, no que tange os saberes sobre a linguagem escrita não é suficiente

[...] colocar os alunos diante dos textos para que conheçam o sistema de escrita alfabético e seu funcionamento ou para que aprendam a linguagem escrita. É preciso planejar uma diversidade de situações em que possam, em diferentes momentos, centrar seus esforços ora na aprendizagem do sistema, ora na aprendizagem da linguagem que se usa para escrever. (SÃO PAULO, 2008f, p. 8).

¹²⁵ Confira SÃO PAULO, 2008f, p. 22.

Parece-nos uma boa ideia subsidiar os professores com orientações que sistematizem os conteúdos de ensino (currículo). Também é interessante pensar o processo educativo de forma que a aprendizagem não se limite a domínios técnicos ou restritos sobre a linguagem ou qualquer outro conhecimento. Entretanto, quando o texto explicita sua concepção de aprendizagem, como acabamos de mencionar, fica clara sua vinculação com os postulados piagetianos, segundo os quais o conhecimento é algo que depende de cada sujeito, de suas interpretações e possibilidades individuais para aprender. Também é possível referendar o que estamos afirmando, quando lemos, na parte de matemática do documento, que

É preciso considerar os obstáculos envolvidos na construção dos conceitos matemáticos para que se possa compreender como acontece sua aprendizagem pelos alunos. Sabemos que os obstáculos não estão presentes somente na complexidade dos conteúdos, **são determinados também pelas características cognitivas, sociais e culturais de quem aprende.** (SÃO PAULO, 2008f, p. 23, grifo nosso).

Outra evidência de que podemos estar equivocados se considerarmos positivas essas orientações curriculares é sua relação com a pedagogia das competências. Vejamos esse trecho, extraído do item que trata da concepção de alfabetização adotada pela SEE. Nele, assegura-se que o

[...] desenvolvimento da **competência** de ler e escrever não é um processo que se encerra quando o aluno domina o sistema de escrita, mas se prolonga por toda a vida com a crescente possibilidade de participação nas práticas que envolvem a língua escrita e que se traduz na sua **competência** de ler e produzir textos dos mais variados gêneros. (SÃO PAULO, 2008f, p. 8, grifo nosso).

Destacamos a palavra “competência” repetida por duas vezes nesse excerto, porque se o vocábulo “construtivismo” parece ter se tornado algo a ser evitado, o termo “competência”, ao contrário, é reiterado constantemente.

Para a pedagogia das competências, segundo Martins (2004, p. 68), que nos explica essa concepção a partir de Perrenoud, “[...] principal referência na disseminação desta noção no ideário pedagógico brasileiro”, a competência encerra “[...] uma qualidade desenvolvida no indivíduo por meio daquilo que ele faz, quando então mobiliza seus conhecimentos para o enfrentamento dos desafios lançados pela

ação". Acontece que a vinculação entre conhecimento e prática social, apesar de relevante, é vista diferentemente pelo marxismo e pela pedagogia das competências. Enquanto para o primeiro essa relação implica questionar a realidade e suas circunstâncias históricas, a segunda se pauta pelos valores que o conhecimento tem para o mercado, isto é, para o capitalismo. (MARTINS, 2004). Por isso concordamos com a autora quando afirma que

[...] subjugar os indivíduos a um modelo educacional a serviço da continuidade adaptativa significa ficar a meio caminho no exercício de sua função precípua, bem como aceitá-la apenas com essa tarefa significa compartilhar de sua mutilação, cujas cicatrizes se expressam nas mazelas decorrentes da manutenção da ordem social capitalista, entre as quais se destacam o empobrecimento objetivo e subjetivo dos indivíduos, o sofrimento físico e psíquico, a violência etc., enfim, o esgarçamento das bases sociais valorativas que conferem o significado e o sentido da vida humana. (MARTINS, 2004, p. 71).

O depauperamento da escola pode ser visto de forma notória se levarmos em conta a diminuição de conteúdos curriculares que são apresentados nessas orientações em relação às propostas curriculares da década de 1980. Primeiro, porque os componentes curriculares de história, ciências e geografia não existem mais para os três primeiros anos e segundo, porque mesmo nos componentes de língua portuguesa e matemática, que permeiam todo Ciclo I, a diminuição de conteúdos ocorreu. Vamos entender melhor essas questões.

Em 2007, com a Res. SE 92/07 (SÃO PAULO, 2007c), que estabelecia diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e médio nas escolas estaduais de São Paulo, as disciplinas de história, ciências e geografia foram retiradas da grade curricular das 1ª e 2ª séries. A Res. SE 98/08 (SÃO PAULO, 2008i) só alterou a nomenclatura de série para ano em relação à resolução anterior. Portanto, permanecem na grade curricular, agora do 1º ao 3º ano, somente as disciplinas de língua portuguesa e matemática, além de educação física e artes, ministradas por professores especialistas. Além disso, apesar da existência dos componentes curriculares de história, geografia e ciências na grade do 4º e 5º ano, a carga horária destinada a essas disciplinas é de apenas 10% do total.

Com isso, apesar do § 2º do artigo 3º da Res. SE 98/2008 afirmar que "[...] a prioridade dada ao desenvolvimento das competências leitora e escritora e dos

conceitos básicos da matemática, nos anos/séries iniciais, não exige o professor da classe da abordagem dos conteúdos das demais áreas do conhecimento” (SÃO PAULO, 2008i), os conteúdos de ciências, história e geografia ficam secundarizados e perdem sua especificidade.

O desmonte do currículo também pode ser observado nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, pois a retirada dos outros componentes não significou que agora os alunos tenham mais conteúdo das disciplinas que foram mantidas.

Nesse sentido, devemos admitir que, ainda que as propostas curriculares da década de 1980 já estivessem fundamentadas no construtivismo e que isso tivesse prejuízo à formação dos alunos, havia naqueles documentos, um rol detalhado de conteúdos a serem abordados pelo professor. Para dar uma pequena ideia do que estamos afirmando, basta comparar a “*Proposta curricular para o ensino de matemática*” (SÃO PAULO, 1997c¹²⁶) e as atuais “*Orientações Curriculares*” (2008f). Enquanto a primeira tem **cinquenta** páginas destinadas à estruturação da proposta, com objetivos, conteúdos e comentários dirigidos ao professor sobre procedimentos didáticos para o tratamento dos mesmos, a segunda destina apenas **nove** páginas a essa área de conhecimento¹²⁷, contemplando objetivos gerais, expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para o ensino de matemática.

Ao delimitar como “conteúdos”: números, operações, espaço e forma, grandezas e medidas e tratamento da informação e traçar os objetivos com base em habilidades¹²⁸, fica em aberto o que exatamente será abordado em sala de aula. Mas nossas dúvidas não perseveraram por muito tempo. Quando o documento “*Orientações Curriculares*” assinala que na **4ª série**, em relação ao conteúdo “números”, os alunos devem ser capazes de “[...] escrever e comparar números racionais de **uso frequente**, nas representações fracionária e decimal” (SÃO PAULO, 2008f, p. 27, grifo nosso), evidencia-se – coerentemente com a pedagogia das competências, o construtivismo e outras variações das pedagogias do “aprender a aprender” adotadas pela SEE – o que se espera dos alunos. Podemos dar ainda outros exemplos. No conteúdo “operações”, a aspiração é que os educandos da 4ª série possam resolver adições, subtrações,

¹²⁶ Trata-se da 5ª edição, que atualizou a nomenclatura “1º grau” para “Ensino Fundamental”.

¹²⁷ O documento inteiro tem trinta e uma páginas.

¹²⁸ Confira SÃO PAULO, 2008f, p. 25-28.

divisões e multiplicações com números naturais “[...] por meio de **estratégias pessoais** e do uso de técnicas operatórias convencionais”, da mesma forma que resolvam “[...] problemas que envolvem o uso da porcentagem **no contexto diário**, como 10%, 20%, 25%, 50%.” (SÃO PAULO, 2008f, p. 27, grifo nosso). Se considerarmos que as operações começam a ser ensinadas na 1ª série, alunos de 4ª série deveriam continuar utilizando paralelamente técnicas operatórias convencionais e estratégias pessoais? É possível que o documento que norteia o currículo da educação paulista para o Ciclo I na atualidade preveja algo assim? Isso mostra quão aligeirada tem sido a formação dos alunos da rede estadual de ensino de São Paulo. Sob o discurso de que a educação deve alcançar a todos com qualidade, o que de fato vem ocorrendo é a preparação mínima dos filhos da classe trabalhadora para assumirem sua condição de explorados no mundo capitalista.

Voltemo-nos agora para o programa “*Ler e Escrever*”, instaurado também na gestão de Serra. Segundo o Comunicado SE de 19 de dezembro de 2007, que orienta sua implantação, seu objetivo é

[...] alfabetizar plenamente os alunos de oito anos até 2010 e promover a recuperação das aprendizagens daqueles que não alcançaram as expectativas previstas ao longo do ciclo [...] visando reverter o quadro de analfabetismo e de alfabetização precária dos alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental, da Rede Estadual de Ensino. (SÃO PAULO, 2007a).

De acordo com o comunicado, o programa teve como ponto de partida: sua implantação nas escolas do município de São Paulo em 2006 e a experiência do “*Letra e Vida*”, o que já esclarece que ele está, portanto, fundamentado no construtivismo. Em 2008, o programa foi ampliado para a região metropolitana de São Paulo e em 2009 foi estendido também para as escolas estaduais do interior. (SÃO PAULO, 2008h).

O programa se estrutura em projetos destinados a cada uma das séries¹²⁹ iniciais do ensino fundamental, cada qual com ações de caráter geral e específico. As

¹²⁹ Como apenas no ano de 2009 a SEE incorporou o ensino fundamental de 9 anos, a legislação mencionada ainda tratava do assunto se referindo às séries.

ações de caráter geral são: formação do Trio Gestor (Supervisores, Diretores, ATPs); formação do Professor Coordenador, responsável pelo Ciclo I; acompanhamento pelos Dirigentes de Ensino; formação do professor regente; publicação e distribuição de materiais de apoio à sala de aula; critérios diferenciados para regência das turmas que participaram dos projetos. São ações de caráter específico: convênios com Instituições de Ensino Superior para apoio pedagógico às classes de 1ª série; organização administrativa e curricular diferenciada para as turmas de 3ª e 4ª séries; critérios específicos para encaminhamento de alunos ao Projeto Intensivo no Ciclo (PIC) de 3ª e 4ª séries – somente alunos que até a 3ª série não tenham aprendido ler e escrever. Esses discentes poderiam ser selecionados “[...] a partir dos resultados do SARESP ou a partir de resultados das sondagens das ‘hipóteses de escrita’ que revelem que ainda não escrevem segundo ‘hipóteses alfabéticas de escrita’.” (SÃO PAULO, 2007a).

Existe um guia de planejamento e orientações didáticas para o professor de todas as séries¹³⁰, inclusive PIC¹³¹ e “material do aluno” para as turmas de 1ª e 2ª séries¹³² e PIC¹³³. Para as classes de 3ª e 4ª regulares, há somente o guia do professor. Em todos os guias há, a cada proposta de atividade, seus objetivos e orientações sobre como preparar o planejamento (material necessário, duração da atividade, como organizar os alunos etc.).

Nos livros do *“Ler e Escrever”*, observamos que as proposições de língua portuguesa giram em torno do trabalho com contos, fábulas, listas, lendas, canções, quadrinhas, poemas, piadas, textos instrucionais, jornalísticos e científicos, parlendas e adivinhas. Embora a lista pareça ampla, devemos fazer algumas observações sobre seu alcance.

No guia da 2ª série, uma das atividades propostas é ensinar os alunos a usar o dicionário por meio de um texto científico. Afirma o documento que recorrer ao dicionário “[...] é uma forma de resolver **problemas imediatos**, relacionados à leitura ou à escrita” (SÃO PAULO, 2008c, p. 107, grifo nosso). Assim, nessa atividade os

¹³⁰ Confira SÃO PAULO, 2008b, 2008c, 2009b, 2009c, 2009d, 2009e.

¹³¹ Confira SÃO PAULO, 2008e, 2009h, 2009i, 2009k.

¹³² Confira SÃO PAULO, 2008a, 2009a.

¹³³ Confira SÃO PAULO, 2008d, 2009f, 2009g, 2009j.

discentes devem buscar no dicionário palavras com o mesmo significado (o termo sinônimo não é mencionado) para os vocábulos destacados no texto.

Veja-se que com isso o texto científico na verdade é só um pano de fundo para as questões de língua portuguesa. Isso confirma o que antes assinalamos sobre o empobrecimento do ensino sem componentes curriculares específicos (história, geografia e ciências). Além disso, esse gênero é minoritário nas proposições de atividades de todas as séries e sempre aparece vinculado a um “projeto didático”. Aliás, é bom sublinhar que projetos temáticos são o ponto forte dos livros do “*Ler e Escrever*”, especialmente a partir da 3ª série. O que se observa nesse tipo de organização de conteúdos, é que os conhecimentos ficam dispersos, são trabalhados de forma reduzida e sem continuidade de um ano para outro ou mesmo de um projeto para outro dentro da mesma série.

Façamos mais alguns destaques sobre o direcionamento dos conteúdos às suas utilidades pragmáticas e particulares. No guia da 3ª série se propõe uma sequência de atividades envolvendo a elaboração de “cartas de leitor”. O material justifica a sugestão desse trabalho afirmando que

Atualmente sabemos que não basta aprender a ler e escrever para ser um leitor competente de todos os gêneros que circulam no mundo da escrita. Tanto a competência leitora quanto a escritora se faz pelo uso de uma diversidade de gêneros a partir das **necessidades de comunicação postas no meio em que os indivíduos vivem**. (SÃO PAULO, 2009d, p. 165, grifo nosso).

Também no guia da 2ª série observamos essa ligação com o cotidiano quando o material se refere à importância da atividade de estudo.

A necessidade de aprender a estudar, para as crianças, não é apenas uma condição para a continuidade da vida escolar. É essencial também para o futuro exercício profissional, pois **a capacidade de se atualizar continuamente se mostra vital no mundo atual**, tendo em vista a rapidez com que surgem novas informações. E cabe à escola ensinar as práticas associadas ao estudo, particularmente à leitura e à produção de textos de divulgação científica. Tais práticas passam a ganhar cada vez mais espaço à medida que se avança na escolaridade, em textos associados às áreas de História, Geografia e Ciências Naturais. (SÃO PAULO, 2008c, p. 115, grifo nosso).

Destaquemos que há uma contradição nessa última afirmação. Se os textos científicos são minoria nos guias e se os componentes curriculares de história, geografia e ciências inexistem nos anos iniciais (1º ao 3º) e são contemplados em apenas 10% da carga horária dos dois últimos anos (4º e 5º), como se espera que eles “ganhem espaço” na medida em que se avança na escolaridade?

o que podemos afirmar da análise dos livros do *“Ler e Escrever”*, é que os conteúdos são esparsos, desconexos, com pouca profundidade e visam conhecimentos particulares em detrimento daqueles universais. Della Fonte nos auxilia a compreender as consequências que isso tem para a formação dos indivíduos. Afirma a autora que

Ao abrir mão de qualquer princípio universal, aniquila-se a base para a defesa da diversidade e da pluralidade [...]. Além disso, podemos pensar nos impasses políticos que a noção de um sujeito fluido e fragmentado traz: impede a constituição de laços de solidariedade para além de resistências locais e, assim, mina ações coletivas amplas. A dispersão das pessoas em comunidades e grupos de interesses arrefece o poder de pressão e deixa o Estado capitalista numa posição confortável. (DELLA FONTE, 2003, p. 5).

Na mesma direção, Duarte (2006a) explica que para o pós-modernismo, um projeto educativo orientado pela transmissão e apropriação da cultura universal (universalização da riqueza material e intelectual) seria considerado reacionário, tradicionalista e etnocêntrico. O adequado para os pós-modernos seria o relativismo cultural. Porém, para este autor “[...] é um equívoco considerar-se etnocêntrica a transmissão universalizada da ciência e da arte pela escola e [...] é também um equívoco considerar-se que o relativismo cultural favoreça o livre desenvolvimento dos indivíduos.” (DUARTE, 2006a, p. 616).

Encerremos as considerações sobre estes materiais, observando que a concepção de alfabetização apresentada e defendida, se repete nos textos desde outros momentos históricos. No guia de planejamento e orientações didáticas para a 1ª série é apresentada a concepção de alfabetização do material, que retoma inclusive, trechos do texto *“Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo”*, (SÃO PAULO, 2003?), já apresentado anteriormente. Com base nos resultados do SARESP de 2005, afirma esse guia da 1ª série que é preciso “[...] atuar

com **mais** foco na alfabetização dos alunos das séries iniciais” (SÃO PAULO, 2008b, p. 3, grifo nosso). Melhor seria ressaltar a necessidade de se atuar **com** foco na alfabetização, pois 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 a despeito dos índices insatisfatórios de desempenho dos estudantes, isso nunca imprimiu uma mudança de rumo na concepção pedagógica adotada pela 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 [da não alfabetização] até agora. A hora é de dividir responsabilidades e, com o empenho de todos, reverter esse quadro.” (SÃO PAULO, 2008b, p. 3-4). Peculiarmente utilizando-se do título de uma famosa cartilha, bastante utilizada (inclusive na rede estadual) na década de 1970, afirma a ex-secretária Maria Helena 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, 2008b, p. 4, grifo nosso).

Palma Filho (2009), em seu artigo “*A política educacional do Estado de São Paulo no período de 1983-2008*”, faz uma descrição da educação paulista no referido período desprovida de apreciação crítica e finaliza com apontamentos sobre um conjunto de medidas “[...] necessárias para começar a reverter os baixos índices de rendimento escolar apresentado em nossas escolas.” (PALMA FILHO, 2009, p. 6062). Independente das ações listadas pelo autor (que merecem uma análise crítica à parte), o que chama a atenção é a colocação dessas medidas como parte de uma luta que se deve empreender para iniciar a reversão dos resultados que demonstram que os alunos não estão aprendendo... Eles não estão aprendendo há muito tempo! E se pegarmos como base o pretense discurso de mudança da escola na década de 1980, a

implantação do CB é um marco referencial importante para a educação paulista, no qual a adoção do construtivismo prometia uma revolução na escola¹³⁴.

Com essas reflexões finalizamos a gestão de José Serra, constatando que mais esse governo manteve as diretrizes construtivistas em seus documentos, permanecendo assim um ideário pedagógico vinculado ao neoliberalismo e ao pós-modernismo, o qual, como fundamentamos no capítulo 2 e reiteramos ao longo de nossas análises, “[...] significa educar indivíduos adequados à dinâmica do capitalismo.” (DUARTE, 2006c, p. 157).

¹³⁴ Como vimos nesse estudo, foram diversas as publicações fundamentadas no construtivismo organizadas pela SEE nesse período. Por exemplo: SÃO PAULO, 1983b, 1984b, 1984c, 1985a, 1985b, 1985c, 1985d e 1986, quando o coordenador da CENP era João Cardoso Palma Filho. Vale ainda sublinhar que ao concluir essa tese, está em curso uma nova administração de Geraldo Alckmin (2011-2014), que designou para o cargo de Secretário da Educação o professor Herman Voorwald (ex-reitor da UNESP até 31 de dezembro de 2010), tendo como seu Secretário Adjunto, o professor João Cardoso Palma Filho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A única maneira de liquidar o dragão é cortar-lhe a cabeça, aparar-lhe as unhas não serve de nada.

José Saramago.

Para concluir nosso estudo, é importante retomar o objetivo apresentado na introdução dessa tese, qual seja, examinar a relação entre o construtivismo como referencial pedagógico e a política educacional do Estado de São Paulo dos governos de André Franco Montoro, Orestes Quércia, Luiz Antônio Fleury Filho, Mário Covas Júnior, Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho e José Serra, situando o contexto de produção e implantação dos programas e documentos da SEE, em especial aqueles publicados pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas e Fundação para o Desenvolvimento da Educação, relativos ao Ciclo I do ensino fundamental no período de 1983 a 2008.

Nesse intento, fizemos referência a noventa e dois documentos oficiais, nos estendendo inclusive àqueles publicados após 2008 para que pudéssemos traçar o mapa da SEE até o final da gestão de José Serra. Os materiais que examinamos nos auxiliaram a verificar como o construtivismo chegou à rede estadual de ensino paulista e de que maneira vem se sustentando nela nas últimas décadas.

Na introdução desse estudo, questionamos: o que tem levado a SEE a ter resultados tão tímidos nos diferentes instrumentos de avaliação (SAEB, PISA, IDEB, SARESP E IDESP)? Essas avaliações respondem à mensuração da formação plena dos indivíduos? Qual a relação entre a concepção pedagógica adotada em diferentes governos paulistas e a formação da classe trabalhadora?

Ao apresentar os postulados que fundamentam o construtivismo, demonstramos a visão de conhecimento adotada por essa concepção, qual seja, que ele é a expressão do processo interno que cada sujeito realiza num esforço por assimilar a realidade segundo suas possibilidades. Deriva desse entendimento, que o aluno aprende espontaneamente e, em complementação, o professor não deve se tornar um obstáculo para esse processo, sendo secundária sua participação no desenvolvimento do indivíduo. Como assevera Becker (2001, p. 76, grifo do autor):

O conhecimento é uma **construção**. O sujeito age **espontaneamente**¹³⁵ – isto é, independentemente do ensino, mas

¹³⁵ Becker (2001, p. 54, grifo do autor) esclarece que para Piaget ação espontânea é aquela que busca “[...] prover uma necessidade de origem **endógena**; e não a ação determinada por

não independentemente dos estímulos sociais –, com esquemas ou estruturas que já tem, sobre o meio físico ou social. Retira (abstração) desse meio o que é do seu interesse. Em seguida, reconstrói (reflexão) o que já tem, por força dos elementos novos que acaba de abstrair.

Em contraposição a esses pressupostos, nos amparamos na pedagogia histórico-crítica para justificar a defesa de outra compreensão do que seja o conhecimento, o aluno e o professor. Entendemos que o conhecimento resulta das objetivações humanas e, como tal, deve ser transmitido às novas gerações, para que estas, ao se apropriarem do patrimônio humano-genérico, possam constituir em cada indivíduo singular, uma segunda natureza, de origem social (SAVIANI, 2003). Sendo assim, fica esclarecido que o aluno é o sujeito a ser formado, ao qual devem se dirigir as ações que promovam o desenvolvimento de suas mais elevadas potencialidades, porque o ser humano, diferentemente dos animais, é um ser que produz necessidades cada vez mais complexas, na medida do seu desenvolvimento. Por isso Marx (1984, p. 178, grifo do autor) afirma que o homem “[...] **rico** é simultaneamente o homem **necessitado** de uma totalidade de manifestação humana de vida”.

Para proporcionar aos indivíduos a apropriação da cultura, que lhes permitirá serem cada vez mais “necessitados”, é indispensável a participação daquele que já apreendeu o patrimônio cultural. Na escola, essa é a figura do professor, pois dirige o desenvolvimento psicológico do aluno, colaborando na formação das funções psicológicas superiores, especificamente humanas, de procedência social. Ainda que a educação escolar não transforme por si mesma a sociedade, ela pode contribuir decisivamente na articulação da luta mais ampla por essa transformação, desde que não esteja alinhada a pedagogias comprometidas com a conservação do capitalismo.

Nesse sentido, a tese que sustentamos ao longo desse trabalho, que nos auxilia a responder as indagações que fizemos, é de que o construtivismo é elemento importante da política educacional paulista, por meio do qual a formação da classe trabalhadora tem sido aligeirada, tendo seus instrumentos de avaliação

estímulos programados por alguma instância institucional, como a escola, por exemplo: ação de origem **exógena**, portanto”.

reiteradamente demonstrado sua desqualificação, apreensão de conhecimentos mínimos e, portanto, empobrecendo o desenvolvimento dos indivíduos.

O que pudemos analisar nos documentos da SEE é sua filiação a uma concepção teórica que mantém vínculos com o neoliberalismo e pós-modernismo, que em lugar de possibilitar a apropriação da riqueza material e intelectual humana, ocasiona a preparação do indivíduo para a exploração capitalista.

O governo paulista elaborou material didático e ofereceu cursos em suas consecutivas administrações: Montoro, Quéricia, Fleury, Covas, Alckmin e Serra. Sempre se apoiou no discurso da inovação, do alcance de melhores resultados e de atendimento às “demandas sociais”. Não se pode perder de vista que a produção e circulação desses materiais funcionam como interventores sobre a prática pedagógica, inclusive seduzindo os professores para que acreditem que não aderir às pedagogias do “aprender a aprender” significa permanecer à margem das mais avançadas formas de educação.

Como explica Rossler (2006), o ideário construtivista não foi escolhido ao acaso para desempenhar o papel de discurso de modernização e democratização da escola. Essa concepção foi abraçada por adequar-se aos interesses ideológicos, políticos e econômicos dominantes. Por essa razão o construtivismo aparece com suposta superioridade em relação a outras teorias pedagógicas,

[...] como uma resposta aos problemas e às várias indagações da educação, quando não como uma solução – quase mágica – para os problemas humanos, sociais, econômicos, políticos e culturais de nosso tempo. É comum na bibliografia construtivista aparecerem falas aludindo à responsabilidade política e social dos educadores em transformarem a nossa realidade, em mudarem esse país ou até o planeta. Em outras palavras, são comuns as alusões a um suposto poder transformador e revolucionário da educação. Esse discurso, muitas vezes, assume um caráter fortemente idealista, posto que superestima a educação, ao mesmo tempo em que subestima ou desconsidera as condições materiais que produzem essa mesma realidade a ser transformada. Entretanto, a transformação da realidade de nosso país, por parte dos educadores, está diretamente condicionada a uma adesão às ideias e práticas construtivistas. Sem aderir a essas ideias restaria pouco ou quase nada a fazer. (ROSSLER, 2006, p. 108-109).

Entendendo que “[...] o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro” (SAVIANI, 2010, p. 4), é preciso continuar a desvelar os mecanismos que têm sido

utilizados para a manutenção do fenômeno da alienação (que priva a classe trabalhadora da apropriação da cultura) e, ao se desmascararem as contradições que caracterizam a estrutura atual, exprime-se a necessidade de se instaurar uma nova estrutura. No caso da educação escolar, trata-se de organizá-la tendo em vista à plena humanização dos indivíduos, como propõe a pedagogia histórico-crítica.

Devemos mais uma vez sublinhar que a escola não será capaz, de converter a sociedade capitalista em outro tipo de sociedade. Por essa razão

[...] a construção de uma pedagogia histórico-crítica é parte de um projeto político socialista. Grifamos que se trata uma parte fundamental desse projeto e até mesmo que se encontra no centro do mesmo pois não será possível revolucionar a sociedade, superar o capitalismo, sem a elevação do nível de consciência da população, questão essa que está relacionada à da formação de intelectuais e à das relações entre os intelectuais e as massas e à das relações entre filosofia e senso comum. (DUARTE, 2006c, p. 283).

Se a superação do capitalismo depende do desenvolvimento da consciência dos indivíduos e se, na escola, o professor é o alicerce dessa transformação, sua atuação profissional precisa ser de excelência. Embora milhares de educadores não poupem esforços para continuar cumprindo seu papel de ensinar, suas condições objetivas são cada vez mais difíceis em diversos aspectos: baixos salários obrigam os professores a somar centenas de alunos sob sua responsabilidade e trabalhar extensas jornadas diárias, em diferentes escolas; o número de alunos por sala é excessivo; faltam materiais pedagógicos, livros didáticos e paradidáticos; as condições dos prédios e instalações são débeis; as cobranças por resultados são muitas; formação inicial e continuada são cada vez mais aligeiradas e calcadas no “aprender a aprender” (como mostram os materiais da SEE), tendo como consequência, sua precarização. Como asseveram Evangelista e Shiroma (2005, p. 9):

Os impactos dessa sobrecarga de trabalho produzem efeitos visíveis na saúde física e mental do trabalhador da educação. Assolado por cobranças de produtividade, eficiência, empreendedorismo, criatividade, compromisso com a escola, o professor é obrigado a desenvolver um senso de sobrevivência que, não raro, o transforma em um sujeito competitivo que investe suas energias na tentativa de superar a solidão, a culpa, o fracasso, a impotência, a incompetência, as incertezas. Nessa seara, a lógica da produtividade encontra respaldo dando lugar à ideia de que os bons resultados escolares

independem da qualidade da formação e dos salários dos professores da Educação Básica.

O sucateamento da educação e conseqüentemente, da formação dos professores, marcam as políticas educacionais, que se voltam ao atendimento dos interesses capitalistas como buscamos demonstrar nesse trabalho. Procuramos revelar como o construtivismo, teoria hegemonicamente estabelecida no Estado de São Paulo (e podemos dizer também em nosso país), tem ocultado seus reais vínculos ideológicos por detrás de um discurso progressista, que a um só tempo, culpabiliza os professores pelos insucessos da escola, desqualifica a formação dos alunos da rede pública paulista e alimenta uma sociedade injusta, desigual e desumana. Dessa forma, concordamos com Rossler (2004, p. 85), quando afirma que

[...] se no plano teórico o discurso educacional hegemônico se embeleza com palavras sedutoras que escondem os interesses a que se prestam, ou seja, desviar a atenção da verdadeira luta que os indivíduos devem travar para a superarem as condições de existência reais, na prática essa mesma educação vem sofrendo uma profunda adequação à lógica selvagem do capital. O que dificulta ainda mais o processo de superação das relações sociais de alienação vigentes, posto que a desqualificação de nosso ensino implica perdas e danos irreparáveis na formação moral, intelectual e social dos indivíduos. O que em última instância significa que, em um ou em outro plano, seja no âmbito do discurso educacional ou no âmbito da realidade concreta da escola, o que de fato acontece é que a educação acaba reforçando e contribuindo para a manutenção da realidade social atual, em vez de contribuir para a sua negação e superação.

Nesse estudo, nos colocamos integralmente em oposição ao comodismo, imobilismo e pessimismo em relação às possibilidades da transformação da escola. Mas, como já indicamos, temos clareza que, apesar de sua relevância, esse é um embate que se encontra no interior da luta maior pela sociedade comunista, que poderá dar aos indivíduos sua verdadeira condição de sujeitos humanizados, desenvolvidos em sua plenitude, livres e partícipes do gênero humano em sua totalidade.

Madalena Freire encerra seu artigo "*Aspectos pedagógicos do construtivismo pós-piagetiano – II*", que só pelo título já nos permite afirmar sua concordância com as pedagogias do "aprender a aprender", com uma frase emblemática. Seu texto defende, como tantos que vimos aqui, a importância em reconhecer os interesses dos alunos,

valorizar as diferenças, respeitar o tempo de cada um etc. Depois de quase trinta anos de construtivismo na rede estadual paulista e seus trágicos resultados, usamos a frase de Madalena para afirmar que estamos no caminho errado. Por isso, "Chega, pelo amor de Deus, que meu coração está em frangalhos"! (FREIRE, 1993, p. 167).

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. A escola da vida. AR'TE. São Paulo, 1 (6), 1982. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação. **Projeto "Capacitação de recursos humanos para o ensino de 1º grau"** (Treinamento: Formação de monitores de alfabetização). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1983.

AMARAL, E.; ANTÔNIO, S.; PATROCÍNIO, M. F. **Redação, gramática, literatura, interpretação de texto**: testes e exercícios. São Paulo: Nova Cultural, s.d.

ANGELO, G. L. O que dizem alguns documentos oficiais sobre o ensino tradicional de língua portuguesa. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Orgs.). **Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas**. Florianópolis, UFSC, 2007. p. 66-80. Disponível em: http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/7_Graziela_Angelo.pdf. Acesso em 15 de setembro de 2010.

ARCE, A. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, N. (org). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas-SP: Autores Associados, 2000. p. 41-62.

_____. **A pedagogia na "era das revoluções"**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas-SP: Autores Associados, 2002.

ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?**: em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007.

_____. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009.

APOLINÁRIO, M. Metas do Ideb: por que são tão tímidas? **Jornal Virtual**. Humana Editorial. Ano 8, n. 175, julho de 2010. Disponível em: <http://meb.zarinha.com.br/2010/07/25/metas-do-ideb-por-que-tao-timidadas/>. Acesso em 14 de agosto de 2010.

AZENHA, M. G. **Construtivismo**: de Piaget a Emília Ferreiro. São Paulo: Ática, 1993.

BARBIERI, M. R. O ensino de ciências no 1º grau. In: CONHOLATO, M. C.; CUNHA, M. C. A. A. (Coord.). **A didática e a escola de 1º grau**. Série Ideias, 11. São Paulo: FDE, 1991.

BARBOSA, A. M. Arte-educação na cultura brasileira. Cadernos PUC. São Paulo (14), s.d. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação. **Projeto “Capacitação de recursos humanos para o ensino de 1º grau”** (Treinamento: Formação de monitores de alfabetização). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1983.

BARRETO, V. As ideias de Paulo Freire. In: SÃO PAULO (Estado). **Letra e Vida**: programa de formação de professores alfabetizadores. Coletânea de textos. Módulo 3. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 2006.

_____. As contribuições de Paulo Freire para a educação. Programa de Professores Alfabetizadores. Módulo 3, Programa 3. Direção geral: Carlos Nascimbeni. s.d. São Paulo: TV PUC São Paulo. (10'38min). Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=zeFogTRJiOs>. Acesso em 10 de dezembro de 2010.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. Petrópolis-RJ: Vozes, 1993.

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, A. S. et al. **Currículo, conhecimento e sociedade**. 3. ed. Série Ideias, 26. São Paulo: FDE, 1998.

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.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Documento de apresentação**. Programa de formação de professores alfabetizadores. Brasília: SEF/MEC, 2001.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SAEB – 2005** – primeiros resultados: médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada. Brasília: MEC/INEP, 2007.

BUARQUE, L. L. Questões do conhecimento da leitura e da escrita (relativas ao professor). In: BENFATTI, A. M. et al. **Recursos humanos para alfabetização**. Coordenadora: Gisela Wajskop França. Série Ideias, 3. São Paulo: FDE, 1990.

BUENO, J. Z. **Fundamentos éticos e formação moral na pedagogia histórico-crítica**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2009.

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.

CAMARA JR, J. M. **Dicionário de linguística e gramática**. 13. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1986.

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

CARVALHO, S. R. **Políticas neoliberais e educação pós-moderna no ensino paulista**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2010.

CARVALHO, A. M. P.; LABURÚ, C. E.; SILVA, D. et al. O construtivismo e o ensino de ciências. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Ciências na escola de 1º grau**: textos de apoio a proposta curricular. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1991. p. 63-73.

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.

COLL, C. Um marco de referência psicológico para a educação escolar: a concepção construtivista da aprendizagem e do ensino. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. v. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 389-406.

COLL, C.; MARTÍ, E. Aprendizagem e desenvolvimento: a concepção genético-cognitiva da aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. v. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 105-121.

COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. **Ofício GC 632/83** (Encaminhado em 26 de outubro de 1983 aos diretores regionais de ensino solicitando que os mesmos analisassem o projeto de implantação do CB apresentando críticas e sugestões). São Paulo: CENP, 1983.

CRAIDY, C. M.; GROSSI, E. P.; FIALHO, N. R. M. Uma proposta didática para alfabetização de crianças das classes populares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 64. n. 148. set/dez, 1983. p. 208-216.

CHRISTOFI, A. A. S. N. et al. **Os desafios enfrentados no cotidiano escolar**. Série Ideias, 28. São Paulo: FDE, 1997.

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.

DAVÍDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Investigación psicológica teórica y experimental. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DELLA FONTE, S. S. Agenda pós-moderna e o neopositivismo: antípodas solidários. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 110, jan./mar, 2010. p. 35-56.

DELLA FONTE, S. S. Filosofia da Educação e agenda pós-moderna. **Anais da 26a. Reunião Anual da ANPED**, Poços de Caldas, 2003. p. 1-16.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DELVAL, J. Teses sobre o construtivismo. In: RODRIGO, M. J.; ARNAY, J. (Org.). **Conhecimento cotidiano, escolar e científico**: representação e mudança. A construção do conhecimento escola, v. 1. São Paulo: Ática, 1998. p. 15-35.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). In: DUARTE, N.; DELLA FONTE, S. S. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2010a.

_____. **O debate contemporâneo das teorias pedagógicas**. 2010b. No prelo.

_____. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, J. C. SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2008. p. 203-221.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

_____. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.32, n.3, set./dez, 2006a. p. 607-618.

_____. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação. **Perspectiva**. v. 24, n. 1, jan/jun 2006. 2006b. p. 89-110.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2006c.

_____. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

_____. O Construtivismo seria pós-moderno ou o pós-modernismo seria construtivista? (análise de algumas ideias do "construtivismo radical" de Ernest Von Glasersfeld). In: DUARTE, N. (Org.). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas-SP: Autores Associados, 2000. p. 87-106.

_____. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1999.

_____. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Caderno CEDES**. O professor e o ensino: novos olhares. Campinas, n. 44, 1998. p. 85-106.

DUARTE, N.; DELLA FONTE, S. S. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2010.

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, jan./abr. 2005. p. 83-112,.

EDUCAÇÃO É SECRETARIA 'mais difícil', afirma Serra. **Site UOL**. Agência Estado. Notícia de 27 de março de 2009. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/ultnot/agencia/2009/03/27/ult4469u39274.jhtm>. Acesso em 28 de março de 2009.

EIDT, N. M. **A relação entre a atividade de pensamento e a apropriação da cultura na psicologia de A. N. Leontiev e sua incorporação a dissertações e teses em educação no Brasil no período de 1987 a 2004**. Doutorado em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2009.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

EM SÃO PAULO: saem os resultados do Saesp. **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.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. Professor: obstáculo à reforma do Estado. In: **XXV CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 22 a 26 de agosto de 2005. p. 1-15. Disponível em: <http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/Professor1.pdf>. Acesso em 20 de dezembro de 2010.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Caderno CEDES**, Campinas – SP, 24 (62), 2004a. p. 64-81.

_____. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas-SP: Autores Associados, 2004b.

FERREIRA, N. B. P.; DUARTE, N. Estética marxista, educação e emancipação humana: implicações para o ensino de literatura. In: MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, V. P. (Orgs.). **Socialismo e educação na América Latina**: coletânea de textos do IV EBEM - Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. São José do Rio Preto, 13 a 16 de julho de 2009. Marília: Oficina Universitária Unesp, 2009. p. 1-8.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FIGUEIREDO, I. M. Z. A construção da “centralidade da Educação Básica” na sociedade brasileira e paranaense. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. p. 1-13. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_046.html. Acesso em 14 de novembro de 2008.

_____. **As 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.

FRANCHI, C. Mas o que é mesmo “gramática”? SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Língua Portuguesa**: o currículo e a compreensão da realidade. Projeto Ipê.

Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1991. p. 45-59.

FREIRE, J. B. O construtivismo e o sociointeracionismo: as outras áreas do conhecimento – Educação Física. In: LOPES, M. Z. C. et al. **Alfabetização: passado, presente, futuro**. 2. ed. Série Ideias, 19. São Paulo: FDE, Diretoria Técnica, 1994. p. 91-96.

FREIRE, M. Aspectos pedagógicos do construtivismo pós-piagetiano – II. In: GROSSI, E. P.; BORDIN, J. (Orgs.). **Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem**. Petrópolis-SP: Vozes, 1993. p. 162-167.

_____. Refletindo, praticando, vivendo com as crianças da Vila Helena. In: SÃO PAULO (Estado). **Isto se aprende com ciclo básico**. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1987.

_____. Relato de experiência “Eu sou menina, você é menino”. ARTE. São Paulo, 1, 1982. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação. **Projeto “Capacitação de recursos humanos para o ensino de 1º grau”** (Treinamento: Formação de monitores de alfabetização). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1983.

FREITAG, B. **Piaget e a filosofia**. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

FREITAS, C. Idesp: maioria fica abaixo da meta no ensino fundamental. **Site estadao.com.br**. Notícia de 18 de março de 2009. Disponível em: <http://www.ae.com.br/institucional/ultimas/2009/mar/18/2910.htm>. Acesso em 15 de maio de 2009.

FURTADO, A. C. **Por uma história das práticas de formação docente: um estudo comparado entre duas escolas normais de Ribeirão Preto-SP (1944-1964)**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 2007.

GANDIN, L. A.; PARASKEVA, J. M.; HYPOLITO, A. M. Mapeando a [complexa] produção teórica educacional – Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva. **Currículo sem fronteiras**. v. 2, n. 1. Jan/Jun de 2002. p. 5-14. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/tomaz.pdf>. Acesso em 05 de dezembro de 2010.

GARCÍA, R. Criar para compreender: a concepção piagetiana do conhecimento. In: TEBEROSKY, A. e TOLCHINSKY, L. (Dir.). **Substratum**: temas fundamentais em Psicologia e Educação. Cem anos com Piaget. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 47-55.

GARCIA, R. L. A qualidade comprometida e o compromisso da qualidade. ANDE. Revista da Associação Nacional de Educação de São Paulo, 1 (3), 1982. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação. **Projeto "Capacitação de recursos humanos para o ensino de 1º grau"** (Treinamento: Formação de monitores de alfabetização). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1983.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas-SP: Autores Associados, 2002.

GERALDO, A. C. H. **Didática de ciências naturais na perspectiva histórico-crítica**. Campinas-SP: Autores Associados, 2009.

GOVERNO DE SP confirma saída da secretária da Educação. **Site globo.com**. Notícia de 27 de março de 2009. Disponível em:
<http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL1061377-5604,00-GOVERNO+DE+SP+CONFIRMA+SAIDA+DA+SECRETARIA+DA+EDUCACAO.html>. Acesso em 28 de março de 2009. 2009a.

_____ [...] manda recolher 500 mil livros de geografia com 2 Paraguais. **Site Folha On Line**. Notícia de 17 de março de 2009. Disponível em:
<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u536044.shtml>. Acesso em 27 de março de 2009. 2009b.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

ÍNDICES DO IDESP e Saresp mostram melhora generalizada nas escolas estaduais de SP. **Site Investimentos e notícias**. Notícia de 26 de fevereiro de 2010. Disponível em:
<http://www.investmentosenoticias.com.br/financas-pessoais/educacao/indices-do-idesp-e-saresp-mostram-melhora-generalizada-nas-escolas-estaduais-de-sp.html>. Acesso em 6 de setembro de 2010.

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.

LANG, M. Total da população on-line ultrapassa 73 milhões no Brasil. **Site Folha.com**. Notícia de 30 de junho de 2010. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/tec/759895-total-da-populacao-on-line-ultrapassa-73-milhoes-no-brasil.shtml>. Acesso em 26 de dezembro de 2010.

LAZARETTI, L. M. **Daniil Borisovich Elkonin**: um estudo das ideias de um ilustre (des)conhecido no Brasil. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Assis, 2008.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27. Campinas – SP: Autores Associados / Rio de Janeiro: Anped, 2004. p. 5-24.

LIMA, M. E. A. Sociedade do futuro e novas relações de trabalho – a crise do emprego e o emprego na crise. **Cadernos de Psicologia**. Belo Horizonte, UFMG. v. 7, n. 1, 1998. p. 17-27.

LIMA, A. B.; VIRIATO, E. O. As políticas de descentralização, participação e autonomia: desestatizando a educação pública. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, 23.; GT Estado e Política Educacional no Brasil, 2000, Caxambu. Anais... Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0523t.PDF>.

LOURENÇO, E. A educação e o ensino de história em São Paulo nos anos 1970. In: **Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão**. ANPUH/SP – USP. 08 a 12 de setembro de 2008. Disponível em: <http://www.anpuhsp.org.br/downloads/CD%20XIX/PDF/Autores%20e%20Artigos/Elaine%20Louren%20E7o.pdf>. Acesso em 15 de setembro de 2010.

LOVISON, O. A. **Política educacional paulista de 1937 a 1945**. Tese de Doutorado. Universidade Metodista de Piracicaba. Faculdade de Ciências Humanas. Piracicaba, 2010.

LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1981.

_____. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 143-189.

LURIA, A. R.; YUDOVICH, F. I. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N., VYGOTSKI, L. S. (Orgs.). **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005. p. 77-94.

MACEDO, L. **Ensaio construtivistas**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MAGNUSSON JÚNIOR, M. Workshop – materiais a serviço do ensino. Revista SESI-Escola, 32 (8), out/dez 1973. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação. **Projeto “Capacitação de recursos humanos para o ensino de 1º grau”** (Treinamento: Formação de monitores de alfabetização). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1983.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 65, N. 150, maio/ago 1984. p. 407-425.

MARIA HELENA SAI da Educação estadual paulista e cede para Paulo Renato. **Site Programa Jornal e Educação**. Disponível em: <http://www.anj.org.br/jornaleeducacao/noticias/maria-helena-sai-da-educacao-estadual-e-cede-para-paulo-renato/>. Acesso em 28 de março de 2009.

MARSIGLIA, A. C. G. **Como transpor a pedagogia histórico-crítica para a prática pedagógica do professor na educação infantil?** Trabalho de conclusão de curso. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Bauru, 2005.

MARTINS, L. M. **Reflexões sobre a relação escola-família**. Conferência proferida no V Módulo de Formação de Professores do Programa Escola Ativa – Gestão Escolar do Campo, realizado pela Universidade Federal da Bahia em 23 de setembro de 2010. Mimeografado.

_____. **A Formação social da personalidade do professor:** um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2007a.

_____. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?:** em defesa do ato de ensinar. Campinas – SP: Alínea, 2007b. p. 63-92.

_____. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade.** Campinas-SP: Autores Associados, 2004. p. 53-73.

MARTINS, L. M.; ARCE, A. A educação infantil e o ensino fundamental de 9 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?:** em defesa do ato de ensinar. Campinas – SP: Alínea, 2007. p. 37-62.

MARX, K. A consciência revolucionária da história (Manuscritos econômico-filosóficos de 1844). In: FERNANDES, F. (Org.) **Marx e Engels:** História. 2. ed. São Paulo: Ática. 1984. p. 146-181.

MAZZEU, L. T. B. **Formação continuada de professores: uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

MESQUITA, A. M. **A motivação do aprendiz para a aprendizagem escolar:** a perspectiva histórico-cultural. Mestrado em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2010.

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

MIRANDA, M. G. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. In: DUARTE, N. (Org.). **Sobre o construtivismo:** contribuições a uma análise crítica. Campinas-SP: Autores Associados, 2000. p. 23-40.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. In: **24ª Reunião Anual ANPED.** GT Filosofia da Educação. Caxambu, 7 a 11 de outubro de 2001. p. 1-17. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp1.htm#gt17>. Acesso em 27 de setembro de 2010.

_____. Os "pós-ismos" e outras querelas ideológicas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 14, n. 25, jan./jun.1996. p. 45-60. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10856/10334>. Acesso em 27 de dezembro de 2010.

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

NOVAES, M. H. A dimensão criadora do processo educativo. In: Psicologia da criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1971. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação. **Projeto "Capacitação de recursos humanos para o ensino de 1º grau"** (Treinamento: Formação de monitores de alfabetização). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1983.

OKADA, A. Alunos do ensino fundamental de SP pioram desempenho em português. **Site UOL educação**. Notícia de 9 de abril de 2009. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/ultnot/2009/04/09/ult105u7866.jhtm>. Acesso em 6 de setembro de 2010.

OLIVEIRA, B. **O trabalho educativo**. Reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Campinas-SP: Autores Associados, 1996.

OLIVEIRA, S. C. **Kant e Piaget**: interrelação entre duas teorias do conhecimento. 2. ed. Londrina: Eduel, 2004.

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.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky** (a relevância do social). São Paulo: Plexus, 1994.

PALMA FILHO, J. C. A política educacional do Estado de São Paulo no período de 1983-2008. **X Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores - Formação de professores e a prática docente**: os dilemas contemporâneos. São Paulo: Fundação Unesp. 2009. p. 6053-6065.

PARAGUASSÚ, L. PISA 2006 - Para o MEC, SP puxou notas para baixo. **Site Todos pela Educação**. Fonte: O Estado de São Paulo. Notícia de 05/12/2007. Disponível em: <http://todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/educacao-na-midia/453/pisa-2006---para-o-mec-sp-puxou-notas-para-baixo>. Acesso em 20 de dezembro de 2010.

PARAGUASSÚ, L.; MANDELLI, M. São Paulo fica em 7º, atrás de ES e Região Sul. **Site Todos pela Educação**. Fonte: O Estado de São Paulo. Notícia de 08/12/2010. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/educacao-na-midia/12292/sao-paulo-fica-em-7-atras-de-es-e-regiao-sul>. Acesso em 20 de dezembro de 2010.

PARRAT-DAYAN, S. e TRYPHON, A. Introdução. In: PIAGET, J. **Sobre a pedagogia: textos inéditos**. Organização e introdução de PARRAT-DAYAN, S. e TRYPHON, A. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1998. p. 7-23.

PASQUALINI, J. C. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor de educação infantil. Doutorado em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2010.

_____. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos**: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. Mestrado em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2006.

PENNAC, D. Direitos imprescritíveis do leitor. In: SÃO PAULO (Estado). **Letra e Vida**: programa de formação de professores alfabetizadores. Coletânea de textos. Módulo 1. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 2005. M1U4T6, p. 1-2.

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.

PEREIRA, M. F. R. Dois sentidos para a educação na década de 1980: democracia e cidadania/ implicações históricas. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. p. 1-29. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_071.html. Acesso em 14 de novembro de 2008.

PEREZ, J. R. R. **A política educacional do Estado de São Paulo: 1967-1990**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 1994.

PERRENOUD, P. **A arte de construir competências**. Entrevista concedida à Revista Nova Escola. São Paulo, Setembro de 2000.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. 3. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2000.

_____. **Psicologia e Pedagogia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998a.

_____. Os procedimentos da educação moral. In: PIAGET, J. **Sobre a pedagogia**: textos inéditos. Organização e introdução de PARRAT-DAYAN, S. e TRYPHON, A. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b. p. 25-58.

_____. Observações psicológicas sobre o trabalho em grupo. In: PIAGET, J. **Sobre a pedagogia**: textos inéditos. Organização e introdução de PARRAT-DAYAN, S. e TRYPHON, A. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998c. p. 137-151.

_____. **Para onde vai a educação?** 14. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998d.

_____. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. **O Nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1982.

PIÉRON, H. **Dicionário de psicologia**. Porto Alegre: Globo, 1969.

POPPOVIC, A. M. Enfrentando o fracasso escolar. ANDE. Revista da Associação Nacional de Educação de São Paulo (3), 1982. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação. **Projeto "Capacitação de recursos humanos para o ensino de 1º grau"** (Treinamento: Formação de monitores de alfabetização). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1983.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2010.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. Organismo, lógica e sociedade no modelo piagetiano do conhecimento. In: FREITAG, B. **Piaget: 100 anos**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 111-122.

_____. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1988.

REIS FILHO, C. **A educação e a ilusão liberal**: origens da escola pública paulista. Campinas-SP: Autores Associados, 1995.

REVAH, D. Construtivismo: no ponto de inversão. Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 6, 2006, Uberlândia **[Anais...]** Uberlândia: EDUFU/Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação. 1 CDROM. Disponível em: www.faced.ufu/colubhe06/anais/principal.htm. p. 3041-3054.

ROGERS, C. Por uma teoria da criatividade. In: Tornar-se pessoa. São Paulo: Martins Fontes, 1976. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação. **Projeto "Capacitação de recursos humanos para o ensino de 1º grau"** (Treinamento: Formação de monitores de alfabetização). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1983.

ROMA, C. A institucionalização do PSDB entre 1988 e 1999. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 17, n. 49, junho/2002. p. 71-92.

ROSSLER, J. H. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas-SP: Autores Associados, 2006.

_____. A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004. p. 75-98.

_____. 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. p. 3-22.

SALA, M. **Socialização do conhecimento ou sociabilidade adaptativa**: trabalho e educação diante das transformações do capitalismo contemporâneo. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2009.

SANTOS, L. L. C. P.; MOREIRA, A. F. Currículo: questões de seleção e de organização do conhecimento. In: BORGES, A. S. et al. **Currículo, conhecimento e sociedade**. 3. ed. Série Ideias, 26. São Paulo: FDE, 1998. p. 47-65.

SANTOS JÚNIOR, C. L. **A formação de professores em educação física**: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, 2005.

SÃO PAULO (Estado). **Ler e escrever**: coletânea de atividades. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. São Paulo: FDE, 2009a.

_____. **Ler e escrever**: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1ª série. 2. ed. v. 2. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. São Paulo: FDE, 2009b.

_____. Secretaria da Educação. **Ler e escrever**: guia de planejamento e orientações didáticas; professor – 2ª série. 2. ed. v. 2. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Adaptação do material original: Claudia Rosenberg Aratangy, Ivânia Paula Almeida, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos. São Paulo: FDE, 2009c.

_____. Secretaria da Educação. **Ler e escrever**: guia de planejamento e orientações didáticas; professor – 3ª série. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Concepção e elaboração: Angela Maria da Silva Figueiredo... [e outros]. São Paulo: FDE, 2009d.

_____. Secretaria da Educação. **Ler e escrever**: guia de planejamento e orientações didáticas; professor – 4ª série. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Concepção e elaboração: Angela Maria da Silva Figueiredo... [e outros]. São Paulo: FDE, 2009e.

_____. **Ler e escrever**: PIC – Projeto Intensivo no Ciclo; material do aluno – 3ª série. 2. ed. v. 1. Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Concepção e elaboração: Claudia Rosenberg Aratangy, Marisa Garcia, Milou Sequerra. São Paulo: FDE, 2009f.

_____. **Ler e escrever:** PIC – Projeto Intensivo no Ciclo; material do aluno – 3ª série. 2. ed. v. 2. Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Concepção e elaboração: Andréa Beatriz Frigo, Claudia Rosenberg Aratangy, Marisa Garcia, Milou Sequerra. São Paulo: FDE, 2009g.

_____. **Ler e escrever:** PIC – Projeto Intensivo no Ciclo; material do professor – 3ª série. 2. ed. v. 1. Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Concepção e elaboração: Andréa Beatriz Frigo, Claudia Rosenberg Aratangy, Marisa Garcia, Milou Sequerra. São Paulo: FDE, 2009h.

_____. **Ler e escrever:** PIC – Projeto Intensivo no Ciclo; material do professor – 3ª série. v. 2. Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Concepção e elaboração: Andréa Beatriz Frigo, Claudia Rosenberg Aratangy, Marisa Garcia, Milou Sequerra, Ivonildes Milan. São Paulo: FDE, 2009i.

_____. **Ler e escrever:** PIC – Projeto Intensivo no Ciclo; material do aluno – 4ª série. 2. ed. v. 2. Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Adaptação do material original: Claudia Rosenberg Aratangy, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos. São Paulo: FDE, 2009j.

_____. **Ler e escrever:** PIC – Projeto Intensivo no Ciclo; material do professor – 4ª série. 2. ed. v. 2. Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Adaptação do material original: Claudia Rosenberg Aratangy, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos. São Paulo: FDE, 2009k.

_____. Secretaria da Educação. **Ler e escrever:** coletânea de atividades – 1ª série. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Seleção e adaptação de atividades: Claudia Rosenberg Aratangy... [e outros] – São Paulo: FDE, 2008a.

_____. **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, 2008b.

_____. Secretaria da Educação. **Ler e escrever:** guia de planejamento e orientações didáticas; professor – 2ª série. 2. ed. v. 1. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Adaptação do material original: Claudia Rosenberg Aratangy, Ivânia Paula Almeida, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos. São Paulo: FDE, 2008c.

_____. **Ler e escrever: PIC – Projeto Intensivo no Ciclo;** material do aluno – 4ª série. v. 1. Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Adaptação do material original: Claudia Rosenberg Aratangy, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos. São Paulo: FDE, 2008d.

_____. **Ler e escrever: PIC – Projeto Intensivo no Ciclo;** material do professor – 4ª série. v. 1. Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Adaptação do material original: Claudia Rosenberg Aratangy, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos. São Paulo: FDE, 2008e.

_____. **Orientações curriculares do Estado de São Paulo:** língua portuguesa e matemática – ciclo I. Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Coordenação: Neide Nogueira, Telma Weisz. Elaboração: Angela Maria da Silva Figueiredo e outros. São Paulo: FDE, 2008f.

_____. **Resolução SE nº 76, de 7 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, 2008g.

_____. **Resolução SE nº 96, de 23 de dezembro de 2008.** Estende o Programa “Ler e Escrever” para as Escolas Estaduais de Ensino Fundamental do Interior, 2008h.

_____. **Resolução SE nº 98, de 23 de dezembro de 2008.** Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais, 2008i.

_____. **Comunicado SE de 19 de dezembro de 2007.** Orienta a implantação do Programa Ler e Escrever nas escolas da rede pública estadual, 2007a.

_____. **Proposta curricular do Estado de São Paulo.** Secretaria da Educação. 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.

_____. **Resolução SE nº 92, de 19 de dezembro de 2007.** Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e médio nas escolas estaduais, 2007c.

_____. **Letra e Vida**: programa de formação de professores alfabetizadores. Coletânea de textos. Módulo 2. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 2006a.

_____. **Letra e Vida**: programa de formação de professores alfabetizadores. Coletânea de textos. Módulo 3. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 2006b.

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

_____. **Política educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo**. 2003?. Disponível em:
<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ors/PoliticaSEE.pdf>. Acesso em 28 de fevereiro de 2009.

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

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

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

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

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

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

_____. **Proposta curricular para o ensino de matemática.** 5. ed. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1997c.

_____. **Diretrizes para avaliação e parâmetros para encaminhamento dos alunos das classes de aceleração.** Secretaria da Educação. São Paulo: FDE, 1996.

_____. **Decreto nº 40.473, de 21 de novembro de 1995.** Institui o programa de reorganização das escolas da rede pública estadual, 1995a.

_____. **Decreto nº 40.510, de 4 de dezembro de 1995.** Dispõe sobre o programa de reorganização das escolas da rede pública, 1995b.

_____. **Resolução SE nº 269/95, de 5 de dezembro de 1995.** Dispõe sobre as diretrizes para a reorganização das escolas da rede estadual. 1995c.

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

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

_____. **Proposta curricular para o ensino de educação artística:** 1º grau. 2. ed. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1992b.

_____. **Proposta curricular para o ensino de geografia:** 1º grau. 7. ed. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1992c.

_____. **Proposta curricular para o ensino de história:** 1º grau. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1992d.

_____. **Criatividade e gramática.** Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1991a.

_____. **Decreto nº 34.035, de 22 de outubro de 1991.** Dispõe sobre a instituição do projeto educacional “Escola Padrão”, 1991b.

_____. **Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa: 1º grau.** 4. ed. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1991c.

_____. **Proposta curricular para o ensino de educação física – 1º grau.** In: SÃO PAULO (Estado). **Propostas curriculares para o ensino de 1º grau.** v. 1. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1991d.

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

_____. **Ciclo básico.** Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1988a.

_____. **Decreto nº 28.170, de 21 de janeiro de 1988.** Estabelece a jornada única discente e docente no Ciclo Básico, 1988b.

_____. **Proposta curricular para o ensino de ciências e programas de saúde: 1º grau.** 3. ed. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1988c.

_____. **Proposta curricular para o ensino de matemática.** 3. ed. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1988d.

_____. **Resolução SE nº 17/88, de 28 de janeiro de 1988.** Dispõe sobre a jornada única no Ciclo Básico, 1988e.

_____. **Isto se aprende com ciclo básico.** Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1987.

_____. **Retomando a proposta de alfabetização.** 2. ed. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1986a.

_____. **Quem quiser que conte outra...** Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1986b.

_____. **A didática e a unidade teoria-prática na formação do professor.** Projeto Ipê. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1985a.

_____. **Fundamentos da educação brasileira como preparação para o planejamento escolar.** Projeto Ipê. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1985b.

_____. **Revedo a escola pública de 1º grau.** Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1985c.

_____. **Revedo a proposta de alfabetização.** Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1985d.

_____. **Resolução SE nº 13/84, de 17 de janeiro de 1984.** Fixa normas atinentes ao Ciclo Básico. 1984a.

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

_____. **Ciclo básico: uma proposta de reformulação da escola de 1º grau.** Projeto Ipê. vol. 1. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1984c.

_____. **Decreto nº 21.833, de 28 de dezembro de 1983.** Institui o Ciclo Básico no ensino de 1º grau das escolas estaduais, 1983a.

_____. **Projeto "Capacitação de recursos humanos para o ensino de 1º grau"** (Treinamento: Formação de monitores de alfabetização). Secretaria de

Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1983b.

SASS, O. Construtivismo e currículo. In: BORGES, A. S. et al. **Currículo, conhecimento e sociedade**. 3. ed. Série Ideias, 26. São Paulo: FDE, 1998. p. 87-103.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

_____. **Escola e Democracia**. Campinas-SP: Autores Associados, edição comemorativa, 2008.

_____. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-52.

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

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 13. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO/FDE. A defasagem entre série/idade regular de matrícula e o projeto "classes de aceleração". In: CHRISTOFI, A. A. S. N. et al. **Os desafios enfrentados no cotidiano escolar**. Série Ideias, 28. São Paulo: FDE, 1997.

SFORNI, M. S. F.; GALUCH, M. T. B. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: um diálogo necessário. In: **Reunião anual da ANPEd**, 29, Caxambu, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT13-1862--Int.pdf>. Acesso em 20 de abril de 2010.

SILVA, M. A. **Anos 80: da transição com "abertura", mas sem ruptura, do governo burocrático autoritário para o civil**. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. p. 1-33. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_067.html. Acesso em 14 de novembro de 2008.

SILVA, T. R. N. Classes homogêneas ou heterogêneas: um problema mal colocado. ANDE. Revista da Associação Nacional de Educação de São Paulo (3), 1983. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação. **Projeto "Capacitação de recursos humanos para o ensino de 1º grau"** (Treinamento: Formação de monitores de alfabetização). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1983.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: BORGES, A. S. et al. **Currículo, conhecimento e sociedade**. 3. ed. Série Ideias, 26. São Paulo: FDE, 1998. p. 29-41.

SILVA JÚNIOR, C. A. **Dermeval Saviani e a educação brasileira**: o simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994.

SNYDERS, G. **Pedagogia progressista**. Coimbra, Portugal: Livraria Almedina, 1974.

SOLIGO, R. Dez importantes questões a considerar... Variáveis que interferem nos resultados do trabalho pedagógico. In: SÃO PAULO (Estado). **Letra e Vida**: programa de formação de professores alfabetizadores. Coletânea de textos. Módulo 2. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 2006. M2UET5, p. 1-27.

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.

TOLCHINSKY, L. Construtivismo em educação: consensos e disjuntivas. In: RODRIGO, M. J.; ARNAY, J. **Domínios do conhecimento, prática educativa e formação de professores** – A construção do conhecimento escolar. v. 2. São Paulo: Ática, 1998. p. 103-123.

TOLSTIJ, A. **El hombre y la edad**. Moscou: Progreso, 1989.

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

VALE, J. M. F. Diálogo aberto com Dermeval Saviani. In: SILVA JR., C. A. (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira**: o simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994. p. 217-240.

VASCONCELOS, M. S. **A difusão das ideias de Piaget no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

VEIGA-NETO, A. J. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. In: BORGES, A. S. et al. **Currículo, conhecimento e sociedade**. 3. ed. Série Ideias, 26. São Paulo: FDE, 1998. p. 105-119.

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.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103-117.

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.

VON GLASERSFELD, E. A Construção do Conhecimento. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 75-92.

WEISZ, T. Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado. In: SÃO PAULO (Estado). **Letra e Vida**: programa de formação de professores alfabetizadores. Coletânea de textos. Módulo 1. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 2005a. M1U3T5, p. 1-11.

_____. Existe vida inteligente no período pré-silábico? In: SÃO PAULO (Estado). **Letra e Vida**: programa de formação de professores alfabetizadores. Coletânea de textos. Módulo 1. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 2005b. M1U4T4, p. 1-7.

_____. As contribuições da psicogênese da língua escrita e algumas reflexões sobre a prática educativa de alfabetização. In: SÃO PAULO (Estado). **Ciclo básico em jornada única**: uma nova concepção de trabalho pedagógico - recursos didáticos, sua utilização. v. 1. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP/FDE, 1988.