

Políticas de gabinete e o professor engessado: uma análise dos documentos oficiais da Prefeitura Municipal de São Paulo

(Policy and the tied teacher: an analysis of the city of São Paulo Prefecture's official documents)

Aline Akemi Nagata

Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo (USP)

kemi.nagata@gmail.com

Abstract: This study aims to analyze the official documents published by the city of São Paulo Prefecture (PMSP), namely, Curriculum guidelines and students' handouts, seeking to understand the consequences of this policy implementation to a teacher's daily work. The hypothesis to be defended is that, gradually, the curriculum, the methodology and the assessment are being imposed on schools, dramatically reducing the autonomy of teachers have. Furthermore, these publications appear to have the purpose of evaluation of schools and teachers, ignoring the diversity of students achieved by the PMSP itself. Therefore, we sought to answer the following question: what is the role of the teacher and the student in defining the curriculum, considering that all decisions (content, materials, methodology) come from other instances (Government and Education Secretariat), without being discussed with those involved in the process?

Keywords: Curriculum guidelines; São Paulo's city hall; autonomy; teacher.

Resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar os documentos oficiais publicados pela Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP), a saber: as Orientações Curriculares (OC) e os Cadernos de Apoio e Aprendizagem (CAA), buscando compreender as consequências da implementação de políticas de gabinete no trabalho diário do professor. A hipótese defendida é de que, aos poucos, o currículo e as formas de trabalho e avaliação vêm sendo impostas às escolas, reduzindo a autonomia do professor. Além disso, tais publicações parecem ter como propósito a avaliação de unidades de ensino e professores, ignorando a diversidade de público atingida pela própria PMSP. Dessa forma, buscamos responder a seguinte questão: qual é o papel do professor e do aluno na definição do currículo escolar, considerando que todas as decisões (conteúdos, materiais, metodologia) vêm de outras instâncias (Governos e Secretarias), sem serem discutidas com os envolvidos no processo?

Palavras-chave: Orientações curriculares; Prefeitura de São Paulo; autonomia; professor.

Para começo de conversa...

Pensar em um currículo único para as escolas brasileiras é problemático quando consideramos os muitos “brasis” que compõem as diferentes regiões de nosso território. Mais ainda, quando sabemos que escolas equipadas com a melhor infraestrutura e tecnologia disponível atualmente convivem lado a lado com escolas que não dispõem nem mesmo de lousa ou carteiras.

Ainda assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, no artigo 9º, inciso IV, diz que a União incumbir-se-á de estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, as competências que nortearão os conteúdos mínimos, assegurando formação básica comum a todos. Dessa forma, no artigo 26º, da referida lei, temos:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Portanto, a LDB estabelece que a União é responsável pela delimitação de um conteúdo curricular mínimo, que deve ser complementado em cada sistema de ensino e unidade escolar por uma parte diversificada, de acordo com as características regionais da clientela atendida.

Para o cumprimento da Lei, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com o objetivo de:

[...] de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 5)

Percebe-se que o respeito à diversidade regional é recorrente no discurso, tanto da LDB, quanto dos PCN. Nesse último, também é ressaltado que os documentos devem servir como apoio ao desenvolvimento do projeto educativo da escola, reafirmando sua autonomia no estabelecimento do currículo, desde que respeitado o conteúdo mínimo exigido. Tal postura constitui um grande avanço nas políticas educacionais brasileiras, visto que, em vez de pré-fixarem objetivos e conteúdos curriculares, os PCN são diretrizes que visam a nortear os currículos e seus conteúdos mínimos (ROJO, 2000).

Considerando a base nacional, as redes estaduais e municipais têm liberdade, então, para estabelecer a parte diversificada do currículo, de acordo com as especificidades de sua região:

A construção dos próprios currículos para o Ensino Fundamental, adequados às necessidades e características culturais e políticas regionais, deverá ser feita pelos órgãos educacionais de estados e municípios e pelas próprias escolas, com base na reflexão fomentada por estes referenciais, pautados essencialmente no processo de construção da cidadania. (ROJO, 2000, p. 28)

Para tanto, a rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, o maior sistema do país, que atende a cerca de 1 milhão de alunos, em 1450 escolas,¹ publicou, em 2007, as Orientações Curriculares: Proposição de expectativas de aprendizagem (OCs).

Sua elaboração, coordenada pela Diretoria de Orientação Técnica (DOT), é de responsabilidade de especialistas de diferentes áreas, que contaram com a parceria de educadores, gestores em educação e de políticas públicas, organizações não governamentais (ONGs), 3º setor, sociedade civil e pesquisadores universitários. Uma versão preliminar foi feita e discutida entre educadores de todas as unidades e, com base nelas, foi elaborada a versão final, distribuída a todos os professores da rede no início do ano letivo de 2008 (SÃO PAULO, 2007).

1 Dados retirados do *site* oficial da rede: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br>>. Acesso em: abr. 2013.

Os documentos seguem a sistemática tanto de escritura quanto teórica dos Parâmetros Curriculares Nacionais e têm como objetivos expressos a articulação entre as unidades educacionais e entre os ciclos, além de servir como auxílio às unidades de ensino (UEs) na elaboração da parte autônoma de seus projetos pedagógicos, sendo também um aprofundamento de diretrizes anteriores publicadas em 2006.

Eles são apresentados como uma necessidade, apontada pelos professores, de um documento que orientasse a organização escolar, bem como explicitasse as expectativas de aprendizagem a serem alcançadas ao final de cada ano do ciclo. E, assim como os PCNs, visam a fornecer subsídios para a “seleção e organização de conteúdos mais relevantes a serem trabalhados ao longo dos nove anos do ensino fundamental, que precisam ser garantidos a todos os estudantes” (SÃO PAULO, 2007, p. 10).

Vimos, então, que tanto o Governo Federal quanto o município de São Paulo estão preocupados em estabelecer critérios mínimos de aprendizado para os estudantes de nosso país, que são cobrados nas avaliações nacionais (Prova Brasil) e municipais (Prova da Cidade e Prova São Paulo²). Contudo, reafirmando o dito nos documentos (PCN e OC), as publicações servem como diretrizes, parâmetros, orientações para os estabelecimentos de ensino discutirem e, junto com os professores, definirem as trajetórias para seus alunos.

Diante de conteúdos mínimos estabelecidos pelo governo federal e pelo município de São Paulo, cabe ao professor, após conhecer sua turma e realizar diagnósticos de aprendizagem, iniciar seu planejamento.

Sua autonomia estaria na forma como os conteúdos mínimos serão trazidos para a sala de aula, bem como na definição do espaço que terão, de acordo com o interesse e necessidade dos alunos atendidos. Mas será que ela, de fato, existe?

Os CAA e a autonomia do professor

Em 2010, a prefeitura de São Paulo publica os “Cadernos de apoio e aprendizagem” (CAA), de Língua Portuguesa e Matemática,³ para os Ciclos I e II,⁴ com a finalidade de:

2 As referidas avaliações foram, recentemente, descartadas pelo atual Governo paulistano, que optaram por utilizar somente a Prova Brasil, realizada a cada dois anos, para cálculo do Ideb das escolas brasileiras. Todavia, embora o discurso oficial seja o dito, a Prova da Cidade continua a ser aplicada todos os bimestres nas escolas, agora chamada de Avaliação Bimestral, retomando inclusive, algumas questões e textos-base de provas anteriores, com obrigatoriedade de envio dos resultados para SME.

3 Em 2012 foram publicados os Cadernos de Apoio e Aprendizagem de Ciências da Natureza, para o ciclo I. A atual gestão paulistana, apesar de não ter descartado totalmente os CAA, não deu continuidade à implantação do material de Ciências da Natureza para o Ciclo II. Além disso, publicou material intitulado “Interfaces Curriculares”, para os 4º e 5º anos do Ciclo I, e 4º ano do Ciclo II (ciclo de 8 anos), sinalizando o futuro descarte dos materiais.

4 O atual Governo recentemente reorganizou os Ciclos da capital paulista da seguinte forma: Ciclo de Alfabetização (do 1º ao 3º anos), Ciclo Interdisciplinar (do 4º ao 6º anos) e Ciclo Autoral (do 7º ao 9º anos), ainda permitindo a retenção no final dos ciclos, e restabelecendo-a em todos os anos do Ciclo Autoral. Contudo, os referenciais curriculares, assim como os materiais didáticos, ainda não foram reformulados de acordo com esta estrutura.

[...] contribuir para o trabalho docente visando à melhoria das aprendizagens dos alunos. Sua elaboração teve como critérios para seleção das atividades o alcance das expectativas de aprendizagem contidas nos documentos de Orientações curriculares e as dificuldades apresentadas pelos alunos na Prova São Paulo e na Prova da Cidade. (SÃO PAULO, 2010, p. 5)

Os CAA funcionam como um livro de atividades, em que são apresentadas cinco sequências didáticas, contemplando as diferentes esferas discursivas, no caso da Língua Portuguesa, baseadas nos gêneros e expostas nas OC como referências para cada ano do ciclo:

	Esfera de circulação	Gêneros selecionados em cada ano do Ciclo II em sequências didáticas ou projetos			
		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Modalidade escrita / oral	Escolar	Biografia / Depoimento	Artigo de divulgação científica / Exposição oral	Verbete de enciclopédia / Exposição oral	Relato histórico / Exposição oral
	Jornalística	Entrevista	Resenha / Comentário	Notícia, reportagem / Notícia televisiva e radiofônica	Artigo de opinião / Comentário
	Literária (prosa)	Conto / Causo	Histórias em quadrinhos e tiras / Piadas	Crônica / Relato de fatos do cotidiano	Teatro
	Literária (verso)	Canção	Cordel	Poema visual / Rap	Poema
	Esfera da vida pública e profissional	Carta de solicitação e de reclamação / Debate	Requerimento e carta de solicitação, de reclamação / Solicitação, reclamação	Estatuto / Debate regrado	Currículo / Entrevista profissional

Figura 1: Gêneros selecionados para cada ano em sequências didáticas ou projetos

Em sua apresentação, o então secretário municipal de educação, Alexandre Alves Schneider, ressalta:

[...] que esta obra não está recomendada como único recurso a ser utilizado para a aprendizagem dos estudantes. Ela deve ser complementada com atividades planejadas pelo professor, em função das características de sua turma, fazendo uso de livros didáticos e de outras publicações da SME, disponíveis nas escolas, para trabalho com o Ensino Fundamental. (SÃO PAULO, 2010, p. 5)

A proposta é que os CAA sejam utilizados pelos alunos duas vezes por semana, pois contemplam somente os gêneros, selecionados nas OC, para as atividades de sequências didáticas ou projetos. As atividades permanentes ou ocasionais⁵ ficam a cargo do professor, do livro didático adotado pela unidade escolar e de outras publicações da PMSP.

Como podemos perceber, os CAA procuram seguir as orientações dos PCN e das OC, que estabelecem que o ensino de Língua Portuguesa deve ser centrado no texto e no trabalho com os gêneros discursivos.

5 Confira Figura 2.

O agrupamento dos gêneros, de acordo com critérios pré-estabelecidos, já discutido em Dolz e Schneuwly (2004) e nos PCN (1998) parece ter sido seguido pelas OC, embora tenham optado por distribuir os gêneros segundo as esferas de circulação: escolar, jornalística, literária (prosa e verso) e vida pública e profissional. E, também, ainda seguindo os preceitos teóricos citados, estabelecem que os estudos (ainda que do mesmo gênero) se aprofundem ao longo dos anos do ciclo:

[...] tanto os objetivos quanto as expectativas de aprendizagem apresentadas neste documento são metas de desenvolvimento que se alargam e se aprofundam, progressivamente, conforme as possibilidades e necessidades dos estudantes. A cada ano do ciclo são exploradas basicamente as mesmas expectativas de aprendizagem, mas em graus de complexidade crescente. (SÃO PAULO, 2007, p. 52)

Dessa forma, temos, a título de exemplo, que o gênero poema é trabalhado em todos os anos do ciclo, seja em atividades permanentes ou ocasionais, seja em sequências didáticas ou projetos. O que diferencia o trabalho em cada ano é o grau de complexidade exigido, assim como as expectativas de aprendizagem, cada vez maiores, criando em um ano, as bases para o conhecimento potencial dos alunos, seguindo as ideias vygotskianas:

Algumas atividades abrangem expectativas propostas para anos ou ciclo posteriores, o que se justifica por se tratar de um processo de construção em que é importante que o que se espera ver consolidado em determinado ano seja processualmente trabalhado desde os anos anteriores (para Vygotsky, fariam parte do desenvolvimento potencial dos alunos – criariam zonas de desenvolvimento proximal –, vindo, futuramente, a fazer parte de seu desenvolvimento real). (SÃO PAULO, 2010, p. 11)

A organização dos cadernos em sequências didáticas ajuda a visualizar esse aprofundamento do conteúdo e das expectativas de aprendizagem. Basicamente, as sequências iniciam com questões para levantamento de conhecimento prévio, seguidas de textos do gênero a ser estudado; após algumas leituras e exercícios de interpretação, é proposto que os alunos produzam um texto inicial; seguem-se, então, algumas atividades que visam a aprofundar o conhecimento do gênero e de suas características, para, então, retomar a produção inicial e revisá-la. Tal organização das atividades segue os preceitos expostos sobre a sequência didática em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), quais sejam, *Apresentação da situação, Produção inicial, Módulos 1, 2, n, Produção final*.

Esfera de circulação	Gêneros selecionados em cada ano do Ciclo II em atividades permanentes ou ocasionais			
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Escolar	Autobiografia, perfil, diário pessoal	Biografia, verbete de enciclopédia	Artigo de divulgação científica, relato histórico	Verbetes de enciclopédia, artigo de divulgação científica, biografia
Jornalística	Notícias, reportagens, entrevistas e debates radiofônicos e televisivos	Notícia, reportagem, entrevista	Artigo de opinião, resenha, entrevista	Notícia, reportagem, entrevista
Literária (prosa)	Conto tradicional, novela, clássicos adaptados	Fábula, conto tradicional, conto de humor, filme (comédia), novela, clássicos adaptados	Teatro, conto, novela, clássicos adaptados	Crônica, conto, novela
Literária (verso)	Poema, cordel	Poema, cordel	Canção, soneto	Poema, cordel, canção
Esfera da vida pública e profissional	Filmes sobre o cotidiano escolar, debates televisivos	Cartas comerciais	Requerimentos / Cartas de solicitação, currículo	Formulários

Figura 2: Gêneros selecionados em cada ano em atividades permanentes ou ocasionais

Portanto, em sua organização, a PMSP, seguiu os preceitos expostos em Lei, ou seja, criou e estabeleceu também os seus conteúdos mínimos, seguindo as publicações federais, mas considerando os aspectos e peculiaridades regionais. Em sua organização, os CAA procuram concretizar as teorias que os subjazem, fugindo de problemas recorrentes em currículos de língua portuguesa, montados seguindo estrutura estabelecida por livros didáticos e que, muitas vezes, repetiam o mesmo conteúdo por anos a fio, sem qualquer aprofundamento, de forma desarticulada e fragmentada (BARBOSA, 2000).

Todavia, esses materiais chegam às mãos dos professores, impositivamente, sendo oferecido apenas um curso de seis semanas, a ALGUNS docentes de cada unidade escolar, em que se discutiam os gêneros e suas formas de organização interna, e não uma formação para a compreensão da teoria por trás de tal organização, por exemplo. Ou seja, a preocupação é com a formação do professor para a compreensão do gênero presente no CAA, como se este fosse desconhecido do professor, e não para o entendimento do próprio material, de onde veio, por que construí-lo, para e quando usá-lo.

Um currículo para o ensino da expressão deveria fornecer aos professores, para cada um dos níveis de ensino, informações concretas sobre os objetivos visados pelo ensino, sobre as práticas de linguagem que devem ser abordadas, sobre os saberes e habilidades implicados em sua apropriação. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 43)

Nesse ponto, concordamos com Barbosa (2000, p. 174): “somente a disponibilização de sequências didáticas prontas, sem que o professor esteja implicado com o trabalho e preparado para tal, é uma medida insuficiente”. Além disso, qualquer metodologia de ensino implica a aceitação de uma opção política, que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade (GERALDI, 2006) que não é apresentada ao professor.

E, mais, tomando esse tipo de medida, as políticas de gabinete ajudam a construir uma imagem de que o professor não é um profissional, inculcando a ideologia da incompetência, supostamente sanada em cursos de treinamento, atualização ou qualquer que seja a nomenclatura da época, esporádicos, emergenciais e sem continuidade, que procuram atingir a maioria por meio de uma minoria que os frequenta (GERALDI, 2003).

A pergunta que fica, após essa apresentação é: qual é o papel do professor e do aluno na definição do currículo escolar, considerando que todas as decisões (conteúdos, materiais, metodologia) vêm de outras instâncias (Governos e Secretarias), sem serem discutidas com os envolvidos no processo?

Muitas siglas, muito trabalho, pouca autonomia

Paulo Freire (2012, p. 53-54) critica a posição pragmática, assumida pelos governos, “segundo a qual a prática educativa hoje eficaz é a que, despreocupada de qualquer esforço no sentido da desocultação de verdades, se centre no puro treinamento técnico ou no puro depósito de conteúdos nos educandos”. Conteúdos que são escolhidos e organizados por especialistas para serem aplicados nas escolas. Segundo o autor (FREIRE, 2012), quando buscamos uma prática educativa que vá além da educação bancária, ela é considerada mera ideologia.

Ao estabelecer a grade curricular, a carga horária, os conteúdos, as formas de avaliar, os materiais e os meios pelos quais o professor deve ensinar, e o aluno aprender, os governos e secretarias operam com a pedagogia da resposta, trazidas sem que tenham sido feitas perguntas, e os alunos acabam se acostumando com esse tipo de trabalho (FREIRE; FAUNDEZ, 1985).

A castração da curiosidade epistemológica, segundo Freire (2012), é o esquecimento da pergunta, ignorando que todo conhecimento começa por ela. Sendo assim, uma educação autoritária, que define todos os rumos, inclusive aquilo que o professor deve fazer na sala de aula, inibe, até mesmo reprime, a capacidade de perguntar, própria do ser humano, que lhe confere existência, ou, nas palavras de Antonio Faundez: “uma educação de perguntas é a única educação criativa e apta a estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver seus verdadeiros problemas essenciais, existenciais. É o próprio conhecimento” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 27).

Nesse sentido, materiais como os CAA vêm conduzindo a leitura feita pelos alunos, castrando, assim, sua capacidade de pensar por si mesmo, pois, se todas as “respostas e condutas estão no manual do aluno e do professor, o ensino de leitura em uma concepção ampla está atrelado somente ao professor que quiser (souber) ir além das atividades propostas”, ou seja, veiculam um “saber escolarizado, um tipo de leitura voltado para um fazer de sala de aula” (ABREU, 2011, p. 263).

E a “pedagogia dos gabinetes” não é “privilégio” só das redes públicas de ensino, já que outras redes também recebem seus pacotes pedagógicos prontos, que, embora de qualidade duvidosa, são entregues em belas embalagens, conquistando diretores e professores.

Além disso, os pacotes pedagógicos castram o direito do professor (e, conseqüentemente, dos alunos) de questionar o “para que ensinamos o que ensinamos?”, preocupando-se apenas com o “como”, “quando” e, principalmente com “o que” será ensinado (GERALDI, 2006).

Fundar a educação em critérios pré-estabelecidos por gabinetes que nem sempre (quase nunca) conhecem a realidade da unidade escolar é tomar para si uma atitude antidemocrática, já que não propõe, não discute, não estabelece, junto com os alunos, aquilo que eles devem apreender para aprender.

E o que eles devem apreender para aprender?

O objetivo de documentos como PCNs, OCs ou CAA é estabelecer conteúdos mínimos para garantir que os estudantes, independentemente de sua localização geográfica, tenham acesso aos mesmos currículos. Isso é o que os documentos afirmam. Por outro lado, parece-nos que eles têm um propósito outro, não tão nobre: estabelecer critérios para a avaliação das unidades, e, conseqüentemente, dos professores.

Dizemos isso porque tanto o Governo Federal quanto a Prefeitura de São Paulo realizam avaliações periódicas, em que são cobradas competências e habilidades que estão definidas nesses documentos. Ora, se eles deveriam servir de guia e poderiam ser discutidos nas escolas, se eles preveem uma abertura curricular para conteúdos relevantes regionalmente, de acordo com os critérios da unidade, por que então as avaliações são padronizadas? Onde está a relevância do meio em que vivem, quando se trata de avaliar o aprendizado? Além disso, é sugerido aos professores, nas Orientações Curriculares (SÃO PAULO, 2007), que utilizem os resultados das avaliações externas como um dos instrumentos de diagnóstico do aprendizado da turma, mas será que eles são úteis para essa função?

De acordo com Osakabe (2004), a escola tem um papel quase insubstituível na formação, desde que abandone a tendência estigmatizante de padronizar resultados, baseada no estereótipo, e a tendência burocratizante que crê que a solução para problemas de ordem substancial e ética reside em estratégias curriculares.

Sabemos, claro, que estabelecer avaliações diferentes dependendo da realidade de cada unidade seria trabalhoso e poderia levar a atitudes preconceituosas, como o nivelamento por baixo dos alunos das classes populares, por exemplo. Mas também é inconsistente afirmar que existem diferenças entre as escolas de uma mesma rede e depois exigir de todas elas a mesma interpretação de um poema, os mesmos critérios de avaliação de uma redação.

Tomemos a redação como exemplo. Na última Prova São Paulo,⁶ realizada em novembro de 2012, os alunos do 7º ano deveriam comentar uma reportagem sobre uso de celulares entre os jovens. Um tema fácil para quem vive cercado de tecnologias, mas nem

6 O tema da redação foi descoberto com base em relatos de alunos, já que os professores não têm acesso às provas e não podem, sequer, folheá-las durante a aplicação.

tanto para aqueles que não dispõem de tal luxo, e sabemos que a realidade das escolas municipais paulistas atinge ambos os públicos. O fato de o aluno não conseguir desenvolver sua redação, porque não vive essa realidade, não a discute, não perguntou sobre ela, será transformado em número, que, enviado à escola no ano seguinte, o classificará como abaixo da média. Significa que não saiba ler e escrever? Não. Significa que não tinha a resposta para uma indagação que não é sua.

Creemos que o acesso à escrita padrão é fundamental, considerando que ela é a chave para a inserção social de classes menos privilegiadas, e é por meio dela que se pode exercitar o confronto com as esferas públicas de linguagem, contudo esse trabalho deve ser feito na escola, sem coibir ou estigmatizar as estratégias de sobrevivência linguísticas previamente criadas por seu público em sua intimidade (OSAKABE, 2004).

Afora a questão dos temas, outro aspecto relevante nas avaliações externas da Prefeitura de São Paulo é a pouca variação dos gêneros cobrados na redação: nas primeiras séries do fundamental II, carta de reclamação e/ou de solicitação; nas últimas séries, artigo de opinião. E quanto aos poemas, fanzines, biografias, verbetes, notícias entre outros gêneros selecionados nas Orientações Curriculares para cada ano do ciclo? A eles cabe o papel de texto-base para questões de localização de informação, de inferência lexical ou de identificação de marcas de linguagem informal.

Mas, então, por que os professores escolhem seguir a “pedagogia do gabinete”, sabendo que ela irá falhar? Porque os governos descobriram (?) que os professores ganham pouco e trabalham muito e que, por isso, podem ser manipulados quando lhes é oferecido retorno financeiro, em outras palavras, o governo criou a política do bônus.⁷ A preocupação com o recebimento ou não do bônus chega a ser tão alarmante que algumas escolas fazem treinamento para as avaliações institucionais.

Em nome da eficiência, da produtividade, burocratizamos a consciência (FREIRE; FAUNDEZ, 1985). E a escola se transforma em corporação, em empresa, em máquina de formar pessoas disciplinadas para receberem respostas àquilo que não foi perguntado.

Tragicamente, quanto mais adaptada a esse procedimento mais se pensa que a educação é produtiva. Lembremos as faixas de congratulações colocadas na fachada das escolas, por seus ótimos índices nas avaliações. Porém, como nos alerta Freire (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 28),

[...] essa é uma educação que reproduz o autoritarismo do modo de produção capitalista. É lamentável observar como educadores progressistas, ao analisar e ao combater a reprodução da ideologia dominante, dentro da escola, reproduzem a ideologia autoritária embutida no modo capitalista de produção.

E Faundez complementa: “no fundo reproduzem uma racionalidade que propõe uma sociedade injusta, na qual alguns grupos detêm o saber, o poder, as respostas, a racionalidade, etc.” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 28). A eficiência do aluno está em responder através das respostas dadas pelo professor, que, por sua vez, são respostas dadas a eles pelas políticas de gabinete, e, com isso, “o Estado se desobriga de oferecer educação de qualidade para as grandes maiorias” (BERENBLUM, 2003, p. 106).

⁷ Difundida na rede estadual de São Paulo, a política do bônus foi adotada recentemente pela Prefeitura da capital.

Irônico é pensar que a proposta de educação de Paulo Freire, e de outros teóricos da educação, da qual os documentos oficiais se apropriam, embora sem citar explicitamente, se contrapõe a essa lógica autoritária em que conteúdos são impostos às escolas, para serem depois cobrados em avaliações, vinculados ao estabelecimento de *rankings* de melhores e piores escolas, divulgados pela mídia, “é a padronização do que se deve ensinar e aprender, é a transmissão de uma sabedoria bem-comportada ou de uma ‘sabedoria de resultados’” (FREIRE, 2012, p. 129). E, assim, a escola esquece que a educação é um problema social e a encara como um problema pedagógico, impondo modelos de ensino e conteúdos produzidos para manter a situação de injusta, deixando de criticar o saber que coloca aos alunos (ALMEIDA, 2006).

Diante dessa perspectiva, àqueles encarregados da formação só resta o “treinamento dos educadores no uso de técnicas e de materiais de ensino com que transmitam os conteúdos que uma equipe de iluminados escolheu como indispensáveis às novas gerações” (FREIRE, 2012, p. 130). E, mais, se forem coerentes com a política em questão, “trabalharão no preparo dos módulos, dos guias de ensino, nas receitas com que imporão aos professores das bases o papel de intelectuais subalternos, dirigidos, manipulados, em lugar de intelectuais criadores”. E é justamente esse papel que cumprem os CAA e a coletânea de propostas de aula, publicada em 2008⁸ (grifos nossos), cuja descrição, reproduzida na íntegra abaixo, resume o objetivo da proposta:

Ao iniciar o trabalho com os professores do Ciclo II, uma das questões que se apresentava, era que uma *grande parte dos alunos tinha pouco domínio de leitura e escrita dificultando o aprendizado dos conteúdos* das diferentes áreas de conhecimento. Diante deste quadro, SME contratou assessores de cada área para pensar, junto com o grupo referência, composto por professores das diversas áreas do Ciclo II em regência de classe, como envolver todos os professores no desenvolvimento da competência leitora e escritora dos alunos do CII. Pensando nisso, num primeiro momento, o grupo produziu materiais e promoveu discussões sobre como cada área poderia contribuir e se envolver neste trabalho.

Em seguida, o grupo aprofundou as discussões acerca das Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem produzidas pela SME/DOT.⁹ Do mesmo modo, *foram elaboradas sequências de atividades*. Para auxiliá-lo no planejamento de elaboração de atividades para as suas aulas e ajudá-lo a fazer melhor o que o professor já faz bem, disponibilizamos *propostas de atividades elaboradas, em grande parte, pelos professores grupos de referência*, sob orientação dos assessores de SME/DOT para as diferentes áreas do conhecimento.

Esperamos, com isso, *contribuir para a melhor compreensão das orientações curriculares e expectativas de aprendizagem e sua implementação*, ao mesmo tempo, que apresentamos ao professor diferentes possibilidades de trabalho.

Aparentemente, ao se depararem com os conteúdos estabelecidos para cada ano do ciclo nas OCs, os professores reclamaram que os alunos não tinham, ainda, a competência leitora e escritora, e isso, obviamente, dificultava o “aprendizado” dos conteúdos. Esse foi o grito de socorro dos professores, que, diante de uma realidade longe da ideal, não poderiam agir de outra forma.

8 Disponível no portal da SME: <http://portalsme.prefeitura.gov.br>. Acesso em: abr. 2013.

9 Secretaria Municipal de Educação / Diretoria de Orientação Técnica

A Secretaria Municipal de Educação e a Diretoria de Orientação Técnica (SME/DOT), porém, assumiram para si, e isso ficou claro no último parágrafo, que os professores é que não compreenderam as propostas das OCs e necessitavam, portanto, de ajuda para implementá-las: contrataram assessores e chamaram grupos de referência para produzir propostas de aulas que estivessem de acordo com as OCs. Analisando as quatro propostas de língua portuguesa (jornal, poema, crônica, diversidade linguística), podemos dizer que são boas sequências didáticas, mas que em nada resolvem o problema supostamente apontado pelos professores: a falta de competência leitora e escritora dos alunos. Em vez de conversar com os professores e, juntos, buscarem uma solução para o problema apontado, a SME optou por entregar a eles uma receita pronta, como se o profissional não fosse capaz de resolver suas questões sem a ajuda de um especialista, como se o professor não fosse um profissional (GERALDI, 2003).

Não queremos com isso dizer que a resolução desse problema deva vir da SME/DOT, mas, pelo contrário, ela deve ser buscada pelos professores, em seus contextos reais. Contudo, ao que parece, a crítica dos professores estava no fato de as OCs estabelecerem conteúdos mínimos, sem considerar as diferentes realidades por que passam as escolas da rede.

E, ainda sem entender a questão, as sequências evoluíram, até a chegada nos CAA. São documentos como o citado que ajudam a construir a imagem do professor como alguém que não é capaz de lecionar sem a ajuda de algum material produzido por um intelectual superior, alguém que, após a formação, quando foi considerado profissional apto, logo foi colocado sob o manto da incompetência (GERALDI, 2003). São políticas que ignoram a inteligência e a capacidade de julgar e criar do professor (FREIRE, 2012). E o educando, acostumado a essas políticas em que o professor é fraco, quando permite ao outro perguntar (FREIRE; FAUNDEZ, 1985), tem sua criatividade *castrada*, antes mesmo de poder exercitá-la. Suas perguntas não têm espaço no currículo, contrariando os propósitos não só da educação, mas do ser humano: “As crianças precisam crescer no exercício desta capacidade de pensar, de indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas a elas, mais do que propostos, impostos” (FREIRE, 2000, p. 58-59).

Nesse momento, cabe a ressalva de que nossa crítica no presente artigo deve-se ao fato de que o uso dos CAA foi imposto aos professores, sendo-lhes recomendado inclusive, em cursos de formação, que o material deveria ser utilizado na íntegra, seguindo a sequência de composição dos Cadernos, sem deixar de realizar qualquer atividade. Não estamos afirmando, em momento algum, que os CAA são materiais de baixa qualidade, pelo contrário, no que se refere ao trabalho com os gêneros, mostram-se bastante empenhados em seguir a perspectiva teórica bakhtiniana assumida nas OCs (SÃO PAULO, 2010, p. 35-36) – embora sem referências –, superando, em termos de qualidade, alguns livros didáticos especializados.

Todavia, cremos que os materiais, ainda que qualitativamente bons, não poderiam ser impostos aos professores, pois, dessa forma, ignoram a autonomia da escola em decidir não só os conteúdos a serem aprendidos, mas também as formas de fazê-lo e, principalmente, de avaliá-lo. Além disso, a forma como os conteúdos presentes nesse material são cobrados nas avaliações institucionais, enquanto outros são ignorados, prova que sua elaboração serviu apenas como mecanismo para o estabelecimento de critérios para a criação de um *ranking* de melhores escolas, melhores alunos, etc.

Paulo Freire (1996) defendia que as escolas deveriam ter espaço para definir seu currículo, sem o qual não há participação, tampouco autonomia, nem de professores, muito menos de alunos. Sem o envolvimento desses últimos, e dos gestores, dos pais, dos funcionários, as decisões tomadas vão sempre se encaminhar para a já criticada pedagogia da resposta: “me parece demasiado óbvio que a educação de que precisamos, capaz de formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido do risco, curiosas, indagadoras, não pode ser a que exercita a memorização mecânica dos educandos” (FREIRE, 2000, p. 100). Cabe a escola, nessa perspectiva, respeitar os saberes dos alunos e discutir com eles a razão de ser de alguns desses saberes em relação aos conteúdos (FREIRE, 2000), e isso é impraticável quando o professor se sente amarrado pela pedagogia do gabinete.

Você decide

Quando Paulo Freire (1996) defende a autonomia da escola, dando voz aos Conselhos, por exemplo, ele indica a necessidade de que ela exerça seu direito de fazer parte da construção de seu currículo. Essas decisões, obviamente, devem ser tomadas com base no compromisso profissional, de forma lúcida e profunda, afinal comprometer-se é ter a capacidade de atuar e refletir, e é o que faz do homem um ser da práxis (ação e reflexão). Não comprometer-se com a educação é ficar, portanto, contra ela (FREIRE, 2008).

E, mais, sendo o homem um ser que se sabe inacabado, sua busca por educação é (deve ser) permanente, e não pode ser feita por outra pessoa que não ele mesmo. Assim, “a educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém” (FREIRE, 2008, p. 28).

Nesse sentido, ao assumir o compromisso profissional de ser professor, exige-se dele: “amorosidade, criatividade, competência científica mas recusa a estreiteza cientificista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece” (FREIRE, 1993, p. 10). Mas que liberdade é essa?

A liberdade de pensar criticamente o contexto, de avaliar o mundo, de programar nossa intervenção nele (FREIRE, 1993), que foi tirada dos professores, a partir do momento que outros passaram a fazer isso por ele, enviando-lhes soluções prontas que, na maioria das vezes, não se relacionam com as perguntas que emergem em seu trabalho.

A liberdade de:

[...] recusar o papel de puras seguidoras dóceis dos pacotes que *sabichões e sabichonas* produzem em seus gabinetes numa demonstração inequívoca, primeiro de seu autoritarismo; segundo, como alongamento do autoritarismo, de sua absoluta descrença na possibilidade que têm as professoras de saber e de criar. (FREIRE, 1993, p. 16; grifos do autor)

Pacotes que buscam forjar mentes críticas e criativas, na escravização do professor (FREIRE, 1993). Então, como soltar as amarras?

Freire (1993, p. 16; grifos do autor) propõe:

[...] um dos caminhos táticos para professoras competentes, politicamente claras, críticas que, recusando ser tias se afirmam profissionalmente como *professoras*, é desmitificar o

autoritarismo dos pacotes e das administrações *pacoteiras*, na intimidade de seu mundo, que é também o de seus alunos. Na sala de aula, fechada a porta, dificilmente seu mundo é desvelado.

Sabendo disso, algumas administrações autoritárias procuram, de diferentes formas, introjetar nas pessoas o medo da liberdade (FREIRE, 1993).

E agora, José Paulo?

Para Paulo Freire (2012, p. 94; grifos do autor), ensinar um conteúdo vai além da mera descrição do objeto depois cobrada em uma avaliação, é um processo crítico,

[...] em que o ensinante desafia o educando a *apreender* o objeto ou conteúdo para aprendê-lo em suas relações com outros objetos, ensinar conteúdos implica o exercício da percepção crítica, de sua ou de suas razões de ser. Implica o aguçamento da *curiosidade epistemológica* do educando que não pode satisfazer-se com a mera descrição do conceito do objeto.

Por exigir atitude crítica, é que o processo educativo nunca pode ser transformado em prática mecânica, em que conteúdos desconectados da realidade são despejados na cabeça dos educandos, na esperança de que eles façam a ligação destes com o mundo em que vivem, tornando-se cidadãos. Segundo Freire (2012, p. 95), “esperar que o ensino dos conteúdos, em si mesmo, provoque amanhã a inteligência radical da realidade é assumir uma posição espontaneísta e não crítica”.

Nesse sentido é que os conteúdos, a carga horária, os materiais didáticos, as avaliações não podem, nem poderiam ser estabelecidas nos gabinetes, de forma autoritária, sem diálogo. Para Freire (2012, p. 131) a relação dialógica é indispensável ao processo de conhecimento, pois está “cheia de curiosidade, de inquietação, de procura. De respeito, igualmente, de um pelo outro, os sujeitos que dialogam”.

Ao perguntar, em uma relação dialógica, a pessoa sabe a razão de sua pergunta, está seguro dela, e espera uma resposta séria, afinal não existem perguntas bobas. Essa é a forma de combater o puro treino, que visa à adaptação do educando ao mundo, “treino técnico para a pura sobrevivência num mundo sem sonhos” (FREIRE, 2012, p. 133).

Por isso é que o pensar certo não se encontra em guias dos professores, mas na prática testemunhal que o re-diz. E “o respeito que devemos como professores aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação” (FREIRE, 1996, p. 96). É para ter esse direito ao respeito de volta que devemos lutar. Sempre. Sem cansaço.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Teresa Tedesco Vilaro. A questão do gênero na escola: um enquadramento do olhar. In: VALENTE, André C.; PEREIRA, Maria Teresa G. *Língua Portuguesa: descrição e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

ALMEIDA, Milton José de. Ensinar português?. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis?. In: ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

BERENBLUM, Andréa. *A invenção da palavra oficial: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional (1996)*. Brasil. Brasília, DF: Senado, 1996.

_____. Secretaria de educação fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

_____. *Educação e mudança*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

OSAKABE, Haquira. Linguagem e educação. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). *Questões de linguagem*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

ROJO, Roxane. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental: ciclo II: Língua Portuguesa*. São Paulo: SME/DOT, 2007.

_____. *Cadernos de apoio e aprendizagem: Língua Portuguesa/Programas: Ler e escrever e Orientações curriculares*. Livro do professor. Sexto ano. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2010.