1 INTRODUÇÃO - A GÊNESE DA PESQUISA

> Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.
>
> **Fernando Pessoa**

A necessidade de realizar esta pesquisa sobre o novo Currículo da SEE-SP para o Ensino Médio é reflexo do interesse, desde o Mestrado concluído em 2002 (quando foi feito um estudo documental e conceitual sobre a questão do Trabalho e Cidadania), em aprofundar a discussão que ficou pendente quanto à relação entre a assimilação dos princípios pedagógicos pelos docentes e as perspectivas de implementação da mudança prevista para o Ensino Médio, de modo a incorporar seu compromisso político com a formação dos jovens. Naquele momento, por ser o início da reforma deste segmento do ensino, ainda não se tinha condições de avaliar como o professor estava lidando com as novas ideias. O interesse em acompanhar o desenvolvimento da mudança que se anunciava, associado à experiência na docência e nos processos de gestão neste nível de ensino da rede pública do Estado de São Paulo, sempre convicta da necessidade de melhoria da escola pública, serviram como estímulo para dar continuidade ao projeto de investigação na área educacional.

Além disso, com a participação nos encontros e seminários do CEPPPE[1], tornou-se explícita a necessidade de pesquisas sobre a pertinência do uso dos resultados das avaliações externas na elaboração de políticas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino. Pesquisas que procurassem estabelecer uma relação entre as avaliações, supostamente realizadas para diagnosticar as atuais condições do ensino, e as propostas de intervenção via projetos elaborados pelo MEC ou pelas Secretarias de cada Estado. Em um dos seminários,

[1] CEPPPE- Centro de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

uma questão claramente formulada dizia respeito tanto à possibilidade de se repensar realmente uma política educacional a partir dos resultados, como ao modo pelo qual as escolas estão incorporando os resultados ao currículo do Ensino Médio.

Desde o início da trajetória profissional na rede pública, já se fazia sentir na prática cotidiana os efeitos da tradicional polêmica em torno dos objetivos previstos na legislação vigente na época[2] para o então 2º grau, articulados à questão do trabalho e da formação para a cidadania, que eram tratados pelos professores mais como prescrições da lei, embora os alunos sempre questionassem o sentido e a relação daquele ensino com o trabalho, que já fazia parte do cotidiano da maioria. Por outro lado, depois da promulgação da LDBEN 9394/96, o interesse por este estudo cresceu em meio à efervescência do debate educacional que se dava no meio acadêmico. A esse respeito, merece destaque o exame acurado do texto da lei empreendido pelos professores da FEUSP[3], que resultou na elaboração de um texto introdutório, onde, entre tantas coisas, ressaltou-se a questão da indefinição do Ensino Médio brasileiro quanto aos fins. A mesma preocupação foi objeto de um outro debate, no evento intitulado "Ensino Médio: o que muda e o que permanece com a nova LDB", promovido pelo Centro de Desenvolvimento Profissional Magistri Domus[4].

A problemática da pesquisa no mestrado – compreender o sentido da preparação para o trabalho e a cidadania no contexto da nova legislação - foi se construindo através do contato com todos os envolvidos no cotidiano escolar, principalmente professores e alunos. Em reuniões mais informais, era consenso entre eles uma postura de indiferença em relação ao conteúdo da legislação, na medida em que esta se mostrava insuficiente para mudar a realidade, mesmo nos aspectos mais elementares. Percebeu-se que predominava a tendência à culpabilização da lei e da falta de recursos para sua devida implantação, ou seja, constatou-se a expectativa de uma legislação cujas prescrições, supostamente, deveriam dar conta de um ensino de qualidade, mediante a existência de recursos materiais adequados. É importante salientar que este ensino de qualidade era entendido, pela maior parte dos docentes, como aquele que preparava para enfrentar o vestibular, objetivo este que parecia ser mais difícil de ser alcançado na escola pública. Não se questionava, porém, sobre as concepções teoricamente assumidas que subsidiavam a atuação dos professores, a articulação dos

[2] Referência à vigência da lei 5692/71 e da 7044/82.

[3] Trata-se da semana de debates junto ao corpo discente sobre as implicações sociais da nova LDB e à introdução crítica apresentada pelos professores da FEUSP,1997. **A nova LDB e suas implicações sociais**.

[4] Encontro realizado em outubro de 1997, em que se enfatizou a indefinição do Ensino Médio e a questão do professor como agente operacionalizador da mudança proposta, em função da autonomia pedagógica concedida pela reforma.

conteúdos com os objetivos, nem mesmo os próprios objetivos propostos para aquele nível de ensino. Enfim, a sustentação pedagógica para um efetivo compromisso político para com a educação dos jovens parecia não estar posta.

A contradição percebida nessa situação passava justamente pelo fato de que aquele ensino não era suficiente para preparar o jovem para o vestibular, mas também não tinha relação implícita e/ou explícita com o trabalho, pois parecia não oferecer os conhecimentos adequados para o ingresso no mercado, razão pela qual muitos trocavam o ensino regular pelo profissionalizante, que oferecia, então, mais chances de emprego.

No contexto dos debates da época, essa problemática foi exposta de tal forma que veio alimentar a inquietação a respeito do Ensino Médio, especialmente em função de uma nova proposta de reforma cujo objetivo foi o de superar os problemas causados pela estrutura tradicionalmente dual de um ensino sem "identidade". Tal superação se faria através de uma concepção de articulação entre ciência e trabalho, ou seja, da proposta de um ensino preocupado com a formação geral mais sólida, expressa na preparação para o mundo do trabalho e a cidadania autêntica.

Assim, na época, iniciou-se a pesquisa pelo estudo do Ensino Médio no contexto da história do Brasil, acompanhada do exame da legislação, para tentar compreender o sentido e a pertinência de um novo projeto de reforma, que recolocava a antiga questão não resolvida da preparação para o trabalho e a formação para o exercício da cidadania.

A preocupação passou justamente pelo significado que o Ensino Médio tinha adquirido, ao longo da história, e sua função no contexto das transformações sócio-econômicas, que acabou por determinar sua *crise de identidade*, acentuada nas últimas décadas, cuja solução foi apresentada por uma nova proposta. O princípio geral contemplado na LDB 9394/96 para este nível de ensino foi a educação voltada para o mundo do trabalho, a prática social e o exercício da cidadania, fundamentada em uma concepção de sólida formação humanística.

Mediante este quadro, a questão que se colocava era o que fazer para enfrentar os problemas e qual seria o papel da escola, em geral, e do Ensino Médio, especificamente, diante dos grandes desafios do mundo de hoje. Se questionados, todos os educadores, pais, alunos, responderiam que a escola também deveria mudar. Todos se pronunciariam sobre a necessidade das escolas públicas de mudarem seu jeito de funcionar e melhorar o que lá se ensina, pois os jovens precisam estar preparados para fazer frente às novas exigências do mundo do trabalho e da vida em sociedade que, a cada dia, se torna mais complexa.

Bem antes que o governo federal formulasse sua proposta de reforma do Ensino Médio, os educadores, de um modo geral, já deixavam evidente a necessidade de mudanças

profundas neste nível de ensino, a partir de uma indagação básica: qual o perfil de Ensino Médio que interessa à maioria da população que vive do salário e do trabalho? Este debate produziu uma série de concepções e propostas de mudanças, na perspectiva acima apontada, embora muitas fossem conflitantes com a reforma que os governos federal e estadual iniciaram, afirmando que esta poderia representar mais um retrocesso, ou apenas mais uma entre as reformas frustradas propostas para este nível de ensino.

A partir de 1997, quando o Ministério da Educação anunciou as Diretrizes Curriculares para O Ensino Médio, a APEOESP iniciou ampla discussão, tendo organizado diversos cursos, seminários e textos críticos sobre o Ensino Médio. Em abril de 1998, realizou o I Encontro sobre Organização Curricular. Neste mesmo período organizou a primeira **Revista de Educação** da entidade sobre o tema e, durante o ano de 1999, promoveu várias atividades voltadas a esta discussão. No mês de abril, orientou as subsedes para que planejassem com os professores um dia de discussão sobre a reforma; em maio, mais de 400 docentes participaram do II Encontro que contou com a presença de vários educadores, como as professoras Juçara Dutra, ex-vice presidente da CNTE; Acácia Kuenzer, da Universidade Federal do Paraná; Carlos Maldonado, representante da UNESCO; João Barroso, da Universidade de Lisboa e o então presidente da CEE, Artur Fonseca Filho.

Diante de indagações feitas pelos profissionais que atuavam no Ensino Médio, como *Será que esta é a reforma que interessa à maioria da população?* e, ante as condições precárias de nossas escolas atuais, *Será que esta reforma será feita com seriedade? Será que ela irá melhorar a formação geral e profissional de nossos jovens?* Assim**,** cresceu a preocupação e a necessidade de entender *Como os pressupostos de preparação básica para o trabalho e a cidadania estavam sendo concebidos nos textos da reforma***,** pois, a partir desta questão, talvez os princípios pudessem ser esclarecidos.

No contexto dessas preocupações, a investigação de mestrado sugeriu que a reforma do Ensino Médio, no sentido de uma educação que atendesse à maioria da população brasileira, ou seja, os filhos da classe trabalhadora, deveria propiciar uma sólida formação geral, articulando Ciência, Trabalho e Cultura, dimensões inseparáveis da construção do conhecimento e da cidadania; deveria estar articulada a uma concepção clara de formação voltada para todos, como direito inalienável e subjetivo a uma escola pública com qualidade social.

Focalizando a questão do trabalho e a cidadania, através de documentos oficiais, a dissertação de mestrado[5] discutiu como a reforma se colocava diante dessa temática e ficou evidente que as atuais políticas públicas de educação caminhavam no sentido de reproduzir a lógica estabelecida pela relação contraditória do processo de trabalho na forma capitalista, reforçando a característica estrutural e histórica do Ensino Médio: um ensino com uma escola de qualidade para a elite e outro diferente para a maioria da população.

Embora a LDB 9394/96 represente um avanço quando dispõe sobre a vinculação da escola com o mundo do trabalho e as práticas sociais, ampliando o conceito de educação e de cidadania, as estratégias de implementação dos dispositivos da reforma, até aquele momento, tinham sofrido a interferência de políticas voltadas não para a universalização da escola unitária e de um Ensino Médio Tecnológico como direito de todo jovem, mas para cumprir os objetivos de rápida inserção no mercado de trabalho, atendendo aos preceitos do processo de produção sob a nova versão do capitalismo globalizado.

É importante salientar que as questões inspiradas pela relação entre educação, trabalho e cidadania parecem não se esgotar, ao contrário, cada vez mais surgem pesquisas que buscam respostas através das quais possam, de alguma forma, contribuir para o tema.

Mas tendo passado o primeiro momento do processo de implementação da reforma e continuando a trajetória de inserção profissional na rede pública do Estado de São Paulo, a constante inquietação foi alimentada pela continuidade do processo de reforma na rede que, seguindo um cronograma de implementação desde 2000, vinculava a qualidade da educação aos processos de gestão no âmbito da unidade escolar. Em função disso, a SEE-SP lançou um programa de melhoria da qualidade do Ensino Médio que incluía, entre várias ações, um processo de capacitação dos profissionais do quadro pedagógico, direcionado para diretores e vice-diretores.

Na época, iniciou-se uma grande mobilização das Diretorias de Ensino de São Paulo para promover a capacitação dos profissionais da educação, através do projeto **Circuito Gestão[6],** que promoveu o intercâmbio de educadores de todo o estado de São Paulo, através dos cursos oferecidos pela SEE em seus pólos: Botucatu, Bebedouro, Ilha Solteira, Oswaldo Cruz, Porto Ferreira, Monte Aprazível, São Vicente e Santa Cruz do Rio Pardo. O projeto, que teve início em outubro de 2000, foi organizado em módulos destinados à formação

[5] ALMEIDA, Gisleni Bertoni. O ensino médio no contexto da LDB Nº 9.394/96: preparação para o trabalho e cidadania. Dissertação de mestrado apresentada à FEUSP. São Paulo: 2002.

[6] Encontro de lideranças educacionais sintonizadas pelo compromisso de assegurar a qualidade da escola e o sucesso do aluno. Para conhecer melhor o Projeto, sugerimos consultar o site da SEE-SP: circuito-gestão@educacao.sp.gov.br

continuada de gestores da educação, mais especificamente, diretores, vice-diretores e professores-coordenadores. O módulo I, **Gestão de Pessoas**, teve como objetivo o desenvolvimento de lideranças e organização de equipes, do qual participamos no pólo de Porto Ferreira. O módulo II, que tratou da **Gestão Pedagógica,** teve como objetivo trabalhar as questões em torno da LDB 9394/96 e a reorganização da educação nacional, com suas implicações pedagógicas.

Este projeto de capacitação pretendeu ser o ponto de partida para que a expansão do Ensino Médio ocorresse com sucesso, isto é, para que não se reproduzisse o fracasso da reforma de 1971 que, sem uma política de preparação dos profissionais da educação da época e uma política de captação e repasse de recursos, descaracterizou ainda mais o ensino de nível médio. Na prática ele perdeu em qualidade, não oferecendo habilitação profissional adequada, nem preparando o jovem para o ensino superior. Outros projetos foram criados entre 2001 e 2003 com o mesmo propósito de melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos paralelamente ao processo de expansão das matrículas. Apesar disso, os resultados das avaliações do SARESP continuaram apontando para a permanência dos problemas, principalmente com relação à leitura e à escrita.

Continuando sua reforma pelo viés da capacitação do seu quadro do magistério e pela prioridade em atender os problemas de ensino detectados pelas avaliações, a SEE de São Paulo resolveu enfrentar os enormes desafios, desenvolvendo sua política educacional através dos seguintes programas de formação continuada: **Letra e Vida**, **Teia do Saber**, destinados aos professores do Ensino Fundamental, e **Ensino Médio em Rede,** voltado para docentes deste segmento. Lançado em 2004, o programa pretendeu divulgar e trabalhar as Diretrizes Curriculares Nacionais com os professores, através da promoção de discussões sobre as especificidades curriculares do Ensino Médio, com o intuito de desenvolver as competências em leitura e escrita dos professores que atuavam neste nível de ensino. Entendeu-se que esta seria uma forma de subsidiá-los para que pudessem desenvolver as competências em seus alunos. Os resultados observados depois da implantação do Programa mereciam estudos mais específicos, pois os problemas com a leitura e a escrita ainda continuaram evidentes.

Entre os anos de 2004 e 2007, a SEE desenvolveu um programa de formação continuada, **Ensino Médio em Rede**, que parecia ter alcançado a adesão da maioria dos professores participantes. Paralelamente, assistia-se à situação alarmante evidenciada pelos resultados relativos ao desempenho linguístico de nossos adolescentes. Os dados obtidos

através dos sistemas de avaliações externas[7] revelavam que o problema dos alunos concentravam-se nas competências de leitura e escrita, bastante limitadas em relação ao que era esperado para esta etapa de escolarização. A perspectiva da SEE-SP de que os desafios ainda não estavam superados resultou na sua mais recente iniciativa de implementar um novo Currículo, tendo em vista também dar continuidade a esta década de reformas instituídas para a melhoria da aprendizagem.

A preocupação com o fracasso da escola pública fez nascer o projeto desta pesquisa com a pretensão de conhecer a nova proposta, seus princípios norteadores e entender como o Currículo oficial do Estado de São Paulo está sendo incorporado pelos docentes. Assim, o presente estudo partiu da hipótese de que a assimilação do Currículo é um processo complexo, tendo em vista os diferentes modos de se articular concepções docentes e princípios organizadores da proposta pedagógica.

Pode-se afirmar que o conjunto das atividades desenvolvidas durante o doutorado desde 2008 contribuiu muito para o desenvolvimento da profissional e da pesquisadora, o que foi decisivo para a definição do objeto deste estudo: a análise da proposta pedagógica do Currículo oficial da SEE e as representações docentes, tanto no que diz respeito às suas concepções básicas sobre leitura e escrita, como a compreensão de aprendizagem por competências. Fruto de um percurso profissional com tantas inquietações que permitiram nova inserção no meio acadêmico, este trabalho de pesquisa sobre o atual Currículo da SEE-SP focaliza o Ensino Médio, a leitura e a escrita, e a aprendizagem por competências, tentando discutir a complexidade da relação entre estes princípios e as representações dos professores. O interesse em captar as representações com relação à leitura e à escrita, buscando compreender suas perspectivas de viabilização do trabalho pedagógico, impôs-se de tal forma, que a única alternativa possível é colocar uma lente de aumento sobre este fenômeno tão complexo e difuso.

A pesquisa inicia-se pela apresentação de um panorama da educação no Brasil, o discurso oficial em torno da reforma do Ensino Médio e a discussão em torno das práticas de leitura e escrita, em geral, e também no Estado de São Paulo, onde se concentra o maior número de matrículas da federação no Ensino Médio e onde os índices de desempenho em leitura e escrita são bastante preocupantes. Ainda, no primeiro capítulo, esta questão é aprofundada com um estudo das diferentes concepções de leitura e escrita, construídas historicamente e que se refletem nas práticas pedagógicas. Da mesma forma, para se

[7] Referimo-nos ao ENEM, SAEB, SARESP e PISA.

compreender a complexidade das práticas com a leitura e a escrita no Ensino Médio face à aprendizagem por competências, torna-se pertinente um estudo da noção de competência incorporada ao âmbito educacional e sua relação com a inovação curricular.

Como necessidade deste estudo, também importa considerar o Ensino Médio em seu percurso histórico, bem como sua legislação pertinente, focalizando a reforma atual e suas implicações sob o ponto de vista das mudanças em torno dos princípios de formação e sua contextualização no mundo do trabalho. Este resgate histórico pretende contribuir para a compreensão do sentido desta reforma e de como ela se configura nas políticas educacionais empreendidas pela SEE-SP nos últimos anos e, especificamente, na última, que deu origem ao novo Currículo da rede oficial de ensino. Finalmente, encerra-se a discussão do primeiro capítulo com a consideração do papel do professor no contexto das mudanças econômicas e sociais que vêm ocorrendo há alguns anos, determinando as reformas dos sistemas escolares e, como consequência, uma redefinição da função docente.

Com o intuito de fazer um estudo das representações dos professores, coloca-se a necessidade de se dedicar um capítulo para a apresentação dos pressupostos teóricos que o fundamentam. Por ser a representação social uma das perspectivas pela qual se procura explicar como se dá a elaboração e transmissão de conceitos e de que modo os indivíduos percebem e constroem a realidade, o segundo capítulo é dedicado à Teoria das Representações de Henri Lefebvre. Tal opção pelo referencial lefebvreano deve-se à sua riqueza interpretativa, pela qual adquiriu especial relevância nas pesquisas realizadas na área da educação nos últimos anos.

O terceiro capítulo, dedicado aos aspectos metodológicos, apresenta todo o caminho percorrido na constituição do *corpus* desta pesquisa de cunho qualitativo, destacando a opção pela análise na perspectiva do conteúdo proposta por Bardin.

No quarto capítulo, inicia-se a análise dos dados propriamente dita, enfocando o primeiro eixo: “as concepções de leitura e escrita” de professores do Ensino Médio que fundamentam suas representações.

O quinto capítulo é dedicado à análise do segundo eixo: as concepções sobre “aprendizagem por competências”, que sustentam as representações pelas quais é possível entender como os professores assimilam este princípio fundamental do Currículo da SEE.

O objetivo do sexto capítulo é apresentar uma síntese do mapa conceitual de ambos os eixos investigados em cada sujeito e, desta forma, promover um confronto entre suas representações.

Finalmente, com a apresentação das considerações finais, espera-se poder oferecer uma oportunidade de reflexão e leitura crítica sobre a questão central posta neste trabalho.

2 A BUSCA PELA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

> Escrever é fácil: você começa com uma letra maiúscula e termina com um ponto final. No meio você coloca as ideias.
>
> **Pablo Neruda**

Ao longo da história do Brasil, até a Primeira República, predominou um modelo educacional eminentemente aristocrático, acadêmico, em que a preocupação com a educação das massas não se colocava. Tal modelo foi estruturado a partir da sociedade capitalista marcada pela ideologia da classe dominante, a burguesia, para quem a oferta de educação de qualidade garantia a perpetuação de seu *status quo*. Assim, de acordo com a organização social vigente na época, a educação correspondia às exigências da economia, cuja demanda por recursos humanos com mais escolarização era restrita a esta classe hegemônica.

Com efeito, a partir da década de 1930, com o novo modelo econômico que se esboçou com a necessidade de urbanização e industrialização, houve uma real demanda social por educação e recursos humanos. Porém, o sistema educativo, em crise, obedeceu ao desequilíbrio e contradições naturais que estão na base do capitalismo, cuja eficácia dependia de uma educação ineficiente e que, já na sua fase monopolista, vinha acentuando essa ideia de educação como direito social, ilusoriamente atendido, com a possibilidade de ludibriar a participação dos bens culturais no acesso ao "saber" (ROMANELLI, 1989).

A legitimação desta ideia se fez sentir fortemente com o Estado autoritário do pós-64, cuja proposta de "educação para todos" tinha um caráter pretensamente universal. Ao se assegurar esse "direito social" a todos, guardava-se um equívoco, pois, para a perpetuação da divisão social do trabalho, tornou-se necessária "muita" educação para "poucos" e "bem pouca" educação para "muitos".

Com a explosão demográfica e democrática das matrículas, o ensino público elitista e seletivo da primeira metade do século XX ficou qualitativamente comprometido, razão pela qual a classe alta e as classes médias, que valorizavam o ensino, escolheram um outro meio de continuar sua escolarização com qualidade: o ensino privado.

Se, por um lado, o Brasil teve uma educação voltada para as elites, excluindo a grande maioria, por outro, a explosão democrática das matrículas a partir da 2ª metade do século XX determinou um quadro não muito otimista, pois a expansão da oferta não foi acompanhada da "qualidade" necessária para se cumprir, de fato, o princípio liberal e constitucional da educação enquanto direito. Em resumo, a ideia de educação para todos foi acompanhada de um evidente descompromisso com a qualidade.

A partir da década de 1990, a necessidade de uma educação básica de qualidade entrou na agenda política como parte de um projeto mais amplo de inserção social, tendo em vista as demandas do mercado e o cumprimento de requisitos para a empregabilidade. Para melhorar o quadro da situação educacional brasileira, iniciou-se um processo de reforma, em função do qual o Estado se comprometeu com os principais órgãos econômicos internacionais de financiamento, como o BID, o BM, o FMI, que determinam, efetivamente, o orçamento para os programas sociais dos países em desenvolvimento. Entre os programas sociais, a educação configura-se como uma das áreas em que a aplicação das reformas se manifestou de forma muito clara, sinalizando mudanças e novas demandas para a sociedade, conforme Warde (1996, p.16), "Há uma década, organismos internacionais – como o FMI e Banco Mundial – voltaram a intervir nos países da América Latina de forma sistemática e direta, deles exigindo reformas profundas*",* e ainda Fonseca (1996, p. 11)

> A partir dos anos 90, o Banco Mundial (BM) vem adquirindo expressiva importância no âmbito das políticas públicas brasileiras. Esta evolução pode ser explicada pelo papel que o Banco junto aos países mais pobres, como estrategista do modelo neoliberal de desenvolvimento e também como articulador da interação econômica entre as nações, inclusive, para a negociação de sua dívida externa.

Na ótica do BM, a reforma educativa não era apenas inevitável, mas urgente, na medida em que adiá-la traria sérios custos econômicos, sociais e políticos para os países. Seguindo esta lógica, definiu algumas medidas para as reformas com o objetivo de melhorar o acesso, promover a equidade e garantir a qualidade dos sistemas escolares. Tais medidas envolviam ações educativas por parte dos governos federais e estaduais que, em última instância, deveriam possibilitar aos educandos a aquisição das competências requeridas pelo mundo do trabalho. Assim, o BM vem estimulando os países mais pobres a concentrar os recursos públicos na educação básica, que é responsável pelos maiores benefícios sociais e econômicos e essencial para um desenvolvimento sustentável, o que a longo prazo aliviaria a

pobreza. A prioridade depositada sobre a educação básica aparece de forma reiterada nos documentos do BM (1992, p.2) da seguinte forma:

> A educação é a pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social e um dos principais meios para melhorar o bem-estar dos indivíduos. Ela aumenta a capacidade produtiva das sociedades e suas instituições políticas, econômicas e científicas e contribui para reduzir a pobreza, acrescentando valor e a eficiência ao trabalho dos pobres e mitigando as conseqüências da pobreza nas questões vinculadas à população, saúde e nutrição.

Conforme Torres (1998), o BM orienta a elaboração do currículo escolar pelos poderes públicos, definindo a educação como um campo cujos resultados sejam consequência de um currículo bem articulado em torno dos conteúdos a serem ensinados a partir de competências básicas. Tal exigência acaba por se refletir na determinação dos objetivos, estratégias, métodos, materiais de ensino e processos de avaliação. Segundo o BM, a educação básica proporciona o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para se atuar de maneira efetiva na sociedade, sendo, portanto, uma prioridade em qualquer país. Ratificando a mesma tendência, o Relatório Delors, – Relatório para a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI refere-se a este aprendizado como aquele pelo qual a "[...] educação deve transmitir de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber evolutivos, adaptados à civilização cognitiva*"* (DELORS, 1998, p. 89).

A questão da qualidade, portanto, faz parte da agenda mundial sendo que, no caso brasileiro, seus indicadores direcionaram as reformas basicamente em três momentos: até a década de 1960, quando a qualidade era determinada pela "ausência de escolas" e, portanto, procedeu-se à expansão física das redes públicas; nos anos de 1980, quando a discussão se generalizou em torno do "fluxo", em que se buscou a sua regularização, e , nos anos 1990, quando surgem os "testes padronizados" que passam a indicar o desempenho dos alunos, mas não conseguem resolver o problema da exclusão. Cabe lembrar aqui a adoção do sistema de ciclos por alguns estados brasileiros, como São Paulo, com o objetivo de minimizar a exclusão, garantindo a permanência dos alunos até o final do processo de escolarização no Ensino Fundamental.

Para melhorar o quadro educacional brasileiro, a reforma proposta a partir da Lei 9394/96 fundamentou-se num processo de avaliação como garantia da qualidade do ensino, como se lê no art. 9º, Título IV da referida Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

> A União incumbir-se-á de:
> Inciso VI – Assegurar processo nacional de avaliação do rendimento do Ensino Fundamental, Médio e Superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.
> Inciso VIII – Assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre esse nível de ensino.

Assim, a lei instituiu a necessidade de verificação da qualidade do ensino e aprendizagem, através de avaliações padronizadas no território nacional, cujos resultados se colocam, antes de mais nada, como "instrumentos" determinantes para se repensar a prática pedagógica e orientar as políticas na área educacional, verificando as prioridades de intervenção para melhorar a qualidade. Com a proposta de uma política descentralizada, em nome da autonomia e competência das escolas, fez-se necessário um sistema de avaliação para definir parâmetros e controlar a execução dos objetivos.

Considerando a tendência internacional de avaliação do rendimento escolar, o Brasil chega, com muitos anos de atraso, à implementação de uma cultura avaliativa que se concretizou por iniciativas como o SAEB, PROVA BRASIL, SARESP, ENEM e ENADE. Nas palavras de Sousa (1997, p. 266),

> "Cabe lembrar que tal iniciativa se insere em uma tendência internacional de intensificação e fortalecimento de mecanismos de controle de qualidade da educação por meio da avaliação do desempenho escolar".

Na verdade, a legitimação do sistema de avaliação por testes padronizados vem se dando pelo fato de que, de acordo com o discurso oficial, estes permitem a comparação de desempenho entre as escolas, estabelecendo prioridades para a busca da qualidade e, neste caso, os desempenhos dos alunos e da própria instituição continuarão a ser controlados, de modo centralizado, através dos sistemas de avaliação implantados e de validade nacional.

Além dos sistemas de avaliação, em 2007, foi implantado pelo MEC o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE - cuja pretensão incluía as formas de se enfrentar os problemas do baixo rendimento do aluno a partir do estabelecimento de metas e cobrança de

resultados nas escolas dos centros urbanos, ressaltando a educação básica de qualidade como sendo a sua prioridade. Para isto, desde então, foram sendo destinados recursos financeiros no sentido de subsidiar o desenvolvimento de projetos específicos para viabilizar a permanência do aluno na escola com a garantia de sucesso na sua aprendizagem. Porém, como se trata de um programa ainda em andamento com poucos dados divulgados, qualquer tentativa de análise sobre a sua forma de implementação ficaria comprometida.

Sendo assim, este capítulo pretende abordar a questão da situação em que se encontra a educação básica no Brasil, tendo em vista o novo contexto da sociedade da informação que demanda, além do conhecimento sistematizado, o desenvolvimento de competências para a garantia da inserção social dos cidadãos. Dentre as práticas sociais que garantem tal inserção neste cenário do século XXI, a prática da compreensão em leitura e escrita torna-se imprescindível, pois se configura como uma das competências centrais para a consolidação da formação dos jovens, constituindo-se como eixo articulador das mais recentes diretrizes educacionais em todo o Brasil.

2.1 O discurso educacional e as práticas de leitura e escrita

No contexto da sociedade tecnológica atual, a realidade educacional ainda parece estar voltada para a mesma prática pedagógica dos séculos anteriores e com resultados muito insatisfatórios em relação ao nível de aprendizado das crianças e adolescentes. A consolidação desta sociedade "do conhecimento" demanda uma educação de qualidade, a qual o Brasil, conforme proposta nos discursos oficiais, busca conquistar através de políticas públicas de melhoria da aprendizagem, conforme já se afirmou. A justificativa de tais políticas ancora-se na ideia da defasagem de conhecimentos e de competências essenciais, principalmente no que concerne ao desempenho linguístico, que comprometem a inserção social dos indivíduos.

Pelos dados obtidos nos últimos anos nos sistemas de avaliações externas, os resultados relativos às competências de leitura e escrita mostram-se preocupantes. E, pensando na importância dessa aprendizagem que se dá principalmente no ambiente escolar, é importante concordar com Penin (1989), quando afirma que, ainda que a escola reproduza as desigualdades da sociedade capitalista, privilegiando a minoria, também pode ser o *locus* de transformação, pois os indivíduos, apropriando-se do saber acumulado historicamente, e particularmente da escrita, podem vir a investir em seu projeto social. Sendo assim, a grande

questão que se coloca diz respeito ao porquê das escolas não ensinarem a ler e a escrever de forma competente.

O discurso da melhoria da qualidade na educação, como visto, vem determinando as reformas nos países latino-americanos desde a década de 1990, com a proposta de superar principalmente os obstáculos presentes no âmbito da escola pública, utilizando como ferramentas de controle os programas de avaliação implementados a partir de então, os quais focalizam o desempenho dos estudantes no tocante ao desenvolvimento de competências e habilidades consideradas imprescindíveis à inserção e à participação dos jovens na vida social, cultural e econômica. Dentre eles destaca-se o SAEB, a PROVA BRASIL, o ENEM e o ENADE, que são coordenados pelo MEC, o PISA, organizado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico)[8] e, no Estado de São Paulo, o SARESP, aos quais já se fez referência.

Considerando-se os resultados do PISA 2009 apresentados pelo INEP sobre o desempenho dos alunos do Ensino Médio, é possível verificar que, em relação aos dados de 2007, houve uma queda em leitura, pois o Brasil ocupa o 53º lugar entre os 65 países avaliados. O Brasil está, pois, classificado entre os últimos países em relação aos padrões internacionais de educação.

As mesmas dificuldades em leitura e escrita podem ser evidenciadas nos resultados de 2010 informados pelo IDEB[9]. Neste ano, o Brasil atingiu a média 4,6 numa escala de zero a 10 no Ensino Fundamental e, no Ensino Médio público, a média 3,4, o que evidencia a distância ainda a ser percorrida para atingir a meta de qualidade estabelecida para o Ensino Médio em 2021 que é 5,2.

Os resultados de 2009 do INAF[10] também apresentam aspectos relevantes sobre isto, pois no quadro da evolução do indicador, considerada a população entre 15 e 64 anos, o nível pleno de alfabetismo não mostra crescimento em relação ao resultado anterior, pelo contrário, atualmente são 25% contra os 28% de alfabetismo pleno em 2007.

Uma das prioridades da Diretoria de Avaliação da Educação Básica do INEP é tornar visível os resultados e as análises produzidas a partir do SAEB desde a década de 1990. Este sistema de avaliação apresenta testes de habilidades e competências e utiliza técnicas estatísticas para diagnosticar o nível educacional de determinadas séries. O objetivo é avaliar

[8] A OCDE reúne trinta países industrializados e trabalha com mais de 70 outros países, promovendo a troca de informações e a construção de políticas de desenvolvimento econômico e social.
[9] O índice é baseado na avaliação feita a cada dois anos em todas as escolas federais, estaduais e municipais da zona urbana do Brasil que tenham mais de 20 alunos por série.
[10] INAF – O indicador foi criado em 2001, através do Instituto Paulo Montenegro, pesquisa a capacidade de leitura, escrita e cálculo da população brasileira entre 15 e 64 anos.

principalmente a qualidade e eficiência do ensino-aprendizagem nos Ensinos Fundamental e Médio. Além dos testes, são aplicados questionários socioeconômicos aos alunos para investigação dos fatores associados ao desempenho. São aplicados também questionários junto aos professores e diretores para produzir informações ligadas aos fatores escolares. Teoricamente, todos os dados obtidos devem subsidiar o planejamento de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação. Seguindo esta lógica, os projetos de educação instituídos nos últimos 20 anos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo implementaram ações voltadas para três aspectos essenciais, conforme o discurso oficial[11]: melhoria das estruturas físicas, materiais, financeiras e tecnológicas das escolas; formação continuada e em serviço dos profissionais da educação; e acompanhamento e avaliação permanentes do processo de aprendizagem para subsidiar a gestão do sistema de ensino.

Os indicadores de desempenho fornecidos pelos sistemas de avaliação em âmbito federal e estadual possibilitam uma análise das proficiências relativas ao nível de leitura e escrita em que se encontram os alunos na educação básica. De acordo com o texto do INEP (2004), os dados indicam que 42% dos alunos da 3ª série do Ensino Médio estão nos estágios "muito crítico" e "crítico" de desenvolvimento de habilidades e competências em Língua Portuguesa. São estudantes com dificuldades em leitura e interpretação de textos de diferentes gêneros, portanto, leitores não competentes, que estão muito aquém do esperado para o final da educação básica. Apenas 5% dos classificados como "adequado" demonstram habilidades de leitura de textos argumentativos mais complexos. Entre 1995 e 2001, a média nacional de desempenho em Língua Portuguesa apresentou quedas constantes, caindo 10% em todo o período, sendo que, no momento, nenhum Estado brasileiro apresenta média de desempenho "adequada".

Aproximadamente, de cada quatro alunos que começam o Ensino Médio, um não o conclui. Os alunos do ensino público que conseguem se formar, com maior frequência obtêm o diploma aos 19 anos de idade, o que significa um atraso no tempo previsto para a conclusão. Ao longo de sua permanência de 12 anos na escola, desenvolveram, em média, habilidades próximas ao esperado para os nove anos iniciais de escolaridade.

Em relação ao SAEB, verificamos que sua escala de desempenho é única para cada disciplina investigada, descrevendo as habilidades e competências desenvolvidas pelos estudantes na 4ª e 8ª séries (5º e 9º anos) do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

[11] Texto elaborado para apresentação e lançamento dos Projetos Rede e Teia do Saber- *Política Educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo* - Fundação para o Desenvolvimento da Educação.SEE. São Paulo, 2003.

Os números evidenciam que pouco conhecimento foi adicionado após três anos de Ensino Médio, caracterizando a falta de eficiência desse nível, na medida em que cerca de 74% dos alunos consolidaram apenas níveis de habilidades e competências, em leitura, considerados adequados entre a 4ª e 7ª séries (5º e 8º anos) do Ensino Fundamental e 21% adquiriram somente as habilidades características da 8ª série (9º ano).

Quanto ao ENEM, os indicadores têm por referência atividades complexas de linguagem, sendo que as competências de leitura são avaliadas pela prova de redação, baseada na leitura intertextual de vários fragmentos de gêneros diversos, e pelas questões objetivas que geralmente dependem de habilidades mais sofisticadas de leitura. No ENEM de 2007, a média geral de redação foi apenas regular (52,58%), mas a média nas competências específicas de escrita, que demandavam a capacidade de apropriação de leituras anteriores, foi inferior a 5,0, que é a nota de corte.

Com relação aos resultados do SARESP, podemos afirmar que a tendência da dificuldade de nossos alunos em relação à prática da escrita e da leitura compreensiva se mantém. Os dados levantados em 2007 sobre o estudante do Ensino Médio da escola pública estadual revelam que a inserção em práticas letradas é ainda incipiente. Aqueles que provêm de famílias menos privilegiadas, cuja porcentagem elevada de pais não concluiu a educação básica, cerca de 70%, têm menos incentivos e oportunidades de acesso a atividades culturais e cursos diversos.

Os quatro níveis de desempenho definidos no SARESP 2007[12] foram distribuídos em agrupamentos por expectativas de aprendizagem, incluindo conteúdos, competências e habilidades, estabelecidos para a 4ª, 6ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, da seguinte forma, considerando uma escala de pontos até 500 para o nível de proficiência:

> Para a 4ª série: **abaixo do básico** (>150); **básico** (entre 150 e 200); **adequado** (entre 200 e 250) e **avançado** (acima de 250).
> Para a 6ª série: **abaixo do básico** (>175); **básico** (entre 175 e); **adequado** (entre 225 e 275) e **avançado** (acima de 275).
> Para a 8ª série: **abaixo do básico** (> 200); **básico** (entre 200 e 275); **adequado** (entre 275 e 325) e **avançado** (acima de 325).
> Para a 3ª série EM: **abaixo do básico** (>250); **básico** (entre 250 e 300); **adequado** (entre 300 e375) e **avançado** (acima de 375).
> A descrição dos níveis de proficiência pode ser assim sintetizada:
> **1- Abaixo do básico**: os alunos apresentam domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar.

[12] Relatório Pedagógico do SARESP 2007- coordenação, Maria Inês Fini; equipe, Maria Conceição Conholato, Maria H. Guimarães de Castro, Maria Elisa Fini, Zuleika de Felice Murrie. São Paulo: SEE, 2008.144p.

> **2-Básico**: os alunos apresentam um desenvolvimento parcial dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar.
> **3-Adequado**: os alunos apresentam domínio dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar.
> **4-Avançado**: os alunos demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima dos requeridos para a série escolar.

Os dados sobre leitura apontam que a distribuição dos alunos no Ensino Fundamental em Língua Portuguesa está concentrada no **nível básico** nas séries avaliadas, pois varia entre 40 e 47%; no **nível adequado**, na 8ª série, os índices apontam apenas 24%, enquanto que na 3ª série do Ensino Médio, apenas 21%. O que se observa, portanto, é que, conforme se avança nas séries, o número de alunos com proficiências em leitura e escrita adequadas diminui.

Com relação à escrita, resultados por competências aferidos através da redação numa escala de pontos que varia entre menor que 50 até 100, mas considerando os mesmos níveis descritos para a leitura, temos nas mesmas séries avaliadas a maior concentração de alunos no **nível básico,** pois apenas 30%, em média, estão no **nível adequado.**

A descrição dos pontos da escala de redação é a mesma para o Ensino Fundamental e Médio. As cinco competências avaliadas incluem o desenvolvimento do tema, a mobilização de conhecimentos relativos ao gênero textual, a coesão e a coerência, o uso do registro, isto é, aplicação das convenções e normas do sistema da escrita e, finalmente, a capacidade de elaboração de proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando um posicionamento crítico sobre o tema, sendo que esta última competência é avaliada apenas no Ensino Médio. A descrição das competências básicas é um recurso interessante não só para se compreender a situação dos alunos, como também para situar os desafios dos professores.

No **nível básico,** considerando-se o gênero produzido e os conhecimentos previstos para a série, os alunos compreendem, de forma razoável, a proposta de redação e desenvolvem apenas de modo aceitável o tema, parafraseando os textos da proposta e listando uma série de ideias que se associam ao tema proposto; desenvolvem de forma aceitável os elementos constituintes do gênero indicado; organizam, também de forma razoável, as partes do texto, apresentando, porém, redundâncias e inconsistências com algumas tentativas de utilização dos recursos coesivos, de forma básica; apresentam, principalmente, inadequações nas formas de registro do texto, no que tange à norma gramatical, à ortografia e pontuação. Os alunos demonstram capacidade insuficiente para a proposta de intervenção relacionada ao tema, pois não chegam a uma articulação da argumentação necessária ao posicionamento crítico.

Os resultados do SARESP 2009 não revelam qualquer melhora consistente no que diz respeito aos alunos do Ensino Médio. O quadro da distribuição percentual dos alunos nos níveis de proficiência em Língua Portuguesa indicam que, no 3º ano, apenas 0,7% encontram-se no nível avançado, enquanto 29,2%, no adequado, 40,6%, no básico, e 29,5% dos alunos estão abaixo do básico. Levando-se em conta, especificamente, a distribuição percentual dos mesmos alunos do Ensino Médio nos níveis de desempenho em Redação, temos 39,3% no nível adequado e apenas 23,8%, no avançado.

Se considerarmos os dados das proficiências em matemática, mesmo porque muitas dizem respeito às competências de leitura de gráficos, tabelas, enfim, competência leitora, o quadro é mais preocupante, pois temos apenas 0,5% de alunos no nível avançado, contra 36,8%, no básico e 58,3% no nível abaixo do básico, o que se classifica na tabela do SARESP como "insuficiente" para a faixa etária e série considerada.

Os baixos índices relacionados às competências de leitura e escrita são particularmente alarmantes porque o que está em jogo no desafio de aprender a ler e escrever não é apenas uma habilidade essencial para o bom desempenho escolar, mas também, e principalmente, a conquista da formação humana. Tal evidência é particularmente preocupante, considerando-se que a trajetória de conquista da língua escrita faz parte de um "processo de desenvolvimento e conquista da condição humana e social" (COLELLO, 2007, p. 31), sendo, neste sentido, condição para o exercício da cidadania. A mesma constatação encontra respaldo legal, pois, de acordo com a LDBEN 9394/96, o pleno domínio da língua portuguesa coloca-se entre as principais condições para se chegar à cidadania autêntica. Seguindo a mesma tendência que vê a articulação entre domínio da escrita e condição de cidadania, Kleiman e Moraes (2002, p. 55) afirmam que

> A palavra escrita tem o poder de emancipar o aluno, como tem também o poder de reduzi-lo à condição inferior. (...) Lembremos que a posse do domínio da escrita, das habilidades relacionadas com a leitura e produção de textos para finalidades sociais em todas as esferas da sociedade urbana, é um grande divisor social.

Mas quais seriam as concepções de leitura e escrita que circulam entre os professores? Como elas afetam as práticas de linguagem em nossas escolas? Como se situam em face das diretrizes da reforma pedagógica?

2.2 Concepções de leitura e escrita e implicações pedagógicas.

Pensar numa nova proposta de ensino voltada para o desenvolvimento de competências básicas como a leitura e a escrita para o sujeito transitar em um contexto social tão complexo, leva-nos a questionar, tal qual Geraldi (2004, p. 42), sobre o sentido das práticas de ensino: "Para que ensinamos o que ensinamos?" e "Para que as crianças aprendem o que aprendem?" As respostas para tais questionamentos implica necessariamente em se considerar uma determinada concepção de linguagem que fundamenta a posição assumida pelo professor no processo educativo. Neste sentido, autores como Geraldi (2004), Fiorin (2009) e Colello (2010) apresentam três diferentes concepções que se constituíram historicamente e se refletem nas práticas pedagógicas. A cada uma dessas concepções, corresponde uma idéia diferente de língua, texto, leitura e leitor.

Uma dessas concepções compreende a língua como código, um sistema estável de signos com os quais é possível associar letras e sílabas para poder compor cada palavra da língua. Enfatizando a gramática teórico-normativa, esta concepção fundamenta, basicamente, os estudos tradicionais da língua, que partem da hipótese de que a natureza da linguagem, de ordem racional, articula-se segundo a mesma lógica de segmentação e classificação do universo. É como se a língua fosse organizada segundo normas inflexíveis, o que permite julgar cada manifestação pelos critérios do certo e do errado. Os princípios gerais a serem seguidos refletem a organização do pensamento que se expressa, assim, por meio de regras fixas e rígidas, cujo domínio garante aos falantes o "bem falar" e o "bem escrever". Tal concepção ainda está bastante presente em nossas escolas, na forma de um ensino cuja ênfase é, conforme Colello (2010, p. 2), "a compreensão fonética do sistema, a soletração como estratégia básica do decifrar, a leitura em voz alta, os exercícios de ortografia e de aplicação de regras de pontuação [...]".

Uma segunda concepção compreende a língua como o produto do pensamento do autor e, assim, a expressão de um conteúdo fixado no texto. Neste caso, a leitura corresponde à captação do conteúdo deste pensamento individual, resumindo-se o papel do leitor à apreensão da informação fixada no papel, num processo cujo foco é o autor. Trata-se de uma concepção que, também defendendo o ensino da gramática tradicional através de exercícios estruturais, prevê um leitor passivo, mobilizando seus conhecimentos apenas para recuperar a ideia do autor.

Contrariando esta perspectiva mais restrita, Kleiman (2004) chama a atenção para a complexidade da tarefa de ler, afirmando que, durante a leitura, o leitor mobiliza seu conhecimento prévio, constituído por meio da interação entre os diferentes conhecimentos adquiridos e acumulados em sua vivência, isto é, os próprios conhecimentos sobre a língua (as regras, o vocabulário, a pronúncia e o uso da língua), o conhecimento textual e o de mundo. O conhecimento textual diz respeito às noções e conceitos sobre o texto, os aspectos estruturais e discursivos, cuja importância Kleiman (2004, p. 20) assim justifica:

> Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mas fácil será sua compreensão, pois [...] o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará [...] suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão.

Quanto ao conhecimento de mundo, trata-se de todo conhecimento adquirido por via formal e informal ao longo da vivência de cada um. Refere-se tanto aos saberes acumulados e transmitidos durante a escolarização, como ao conjunto das experiências apreendidas no acesso aos bens culturais, no universo das relações sociais familiares, comunitárias, e no mundo do trabalho. Ao associar estes tipos de conhecimento na complexa atividade de leitura, a autora (2004, p. 26-27) alerta para o fato de que o repertório limitado sobre um assunto, o pouco conhecimento enciclopédico a seu respeito, pode prejudicar a compreensão do texto. É preciso, neste caso, quando o assunto é muito específico, promover atividades que ativem na memória dos alunos a parte do conhecimento que é relevante para a leitura compreensiva, conforme lemos:

> O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar.

Considerando esta perspectiva, no entanto, é possível reconhecer-se a preponderância de práticas de leitura que se desenvolveram nas escolas em torno dos exercícios exaustivos de interpretação de texto com base no pressuposto de que só há uma leitura possível, aquela que recupera exatamente o pensamento do autor.

Ainda no âmbito da segunda concepção da linguagem, a escrita, por sua vez, configura-se como a habilidade de transpor uma idéia para o papel de modo coeso e coerente, sem necessariamente considerar o contexto, o leitor previsto ou até mesmo o objetivo da produção textual.

Como consequência disso, a redação na escola pode parecer como puro ativismo pedagógico, uma tarefa a ser corrigida, justificando a postura descomprometida dos alunos e os textos insípidos, ainda que formalmente corretos. Ao se referir a este problema, Fiorin (2009) afirma que, por tal perspectiva, não se consegue dar conta da complexidade envolvida na atividade comunicativa, pois esta depende de uma produção baseada na interação entre emissor e receptor, o que não ocorre normalmente no processo de elaboração das redações escolares.

Koch e Elias (2010, p. 34) enfatizam que a atividade escrita torna-se uma prática sem significado quando considerada ação autônoma sem a perspectiva da interação, pois a escrita é, na verdade, atividade complexa de construção linguística que envolve diferentes estratégias, conforme afirmam:

> [...] ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);
> seleção, organização e desenvolvimento das idéias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;
> 'balançeamento' entre informações explícitas e implícitas; entre informações 'novas' e 'dadas', levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;
> revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o escritor.

Kleiman (2004) alerta sobre a difícil tarefa de ensinar e compreender o texto escrito, mesmo porque a leitura e a compreensão são tratadas, tradicionalmente, de forma estanque, como se não tivessem uma relação direta. Ao que parece, em geral, a prática deixa transparecer que há um primeiro momento para uma leitura mais mecânica e, em seguida, o momento para se tentar compreender o texto. Desta forma, passa-se muito tempo, na escola, apenas "decodificando", procedendo a uma leitura rápida e superficial, sem que se compreenda, de fato, o que e o para quê se está "lendo". A mesma lógica ocorre no processo de produção da escrita em que se privilegia o "codificar" sem um objetivo explícito, sem a consideração do interlocutor para quem o texto se dirige, ou se ajusta pela produção de sentidos no ato comunicativo.

Assim, tanto a primeira como a segunda concepções tratam a língua de forma restrita, pressupondo a escrita como produto de uma atividade individual, solitária, onde não há dialogia, mas uma situação comunicativa fechada em si mesma, já que se nega o leitor. São abordagens estruturalistas, cujo interesse no estudo da língua exclui os aspectos culturais e sócio-históricos que interferem na sua utilização. Colello (2010, p. 63) critica tal visão reducionista, segundo a qual "ler e escrever significam, respectivamente, 'transpor uma ideia para o papel' e extrair a informação ali colocada". Em síntese, trata-se de uma perspectiva onde a leitura e a escrita configuram-se como processos relativamente inflexíveis, justamente por desconsiderar as dimensões polissêmica e interativa da língua.

A terceira concepção, por seu turno, que corresponde à concepção bakhtiniana, considera a linguagem numa perspectiva sociointeracionista. Para Bakhtin (1992), ler e escrever são processos dialógicos, já que o enunciador não se conforma com uma compreensão passiva do outro, mas pressupõe uma atitude responsiva, seja ela concordando, refutando, enfim, uma reposta que revela um posicionamento crítico do receptor. Admite-se, assim, que a apreensão do conteúdo de um texto depende da operação realizada pelo leitor, num processo simultâneo ao da responsividade. Aquele que lê assume uma postura ativa que questiona o texto, faz antecipações, confere informações e, ao mesmo tempo, se posiciona com relação a elas.

Ao assumir esta postura, entende-se que o texto passa a ser o lugar da interação entre os interlocutores e a leitura é entendida como uma atividade complexa de produção de sentidos. Como realidade fundamental da linguagem, a dialogia é constituída pelo fenômeno social da interação verbal. O leitor atua ativamente no evento comunicativo, mobilizando tanto os conhecimentos linguísticos inscritos na superfície do texto, como o conjunto de saberes ou experiências que ele articula para a construção de sentidos. Neste caso, o foco é a interação entre autor, texto e leitor, o que, segundo a linguística da enunciação, implica numa postura educacional diferenciada. Na sala de aula, não basta ter um bom texto; é preciso garantir as condições para a produção de sentido. Mesmo sendo condição para a leitura, o texto sozinho não pode operar a construção dos significados, pois, considerado na perspectiva da interação, sua leitura é que o vivifica (GERALDI, 1997).

Assim, apoiado no trabalho de Bakhtin, Geraldi (2009, p.216) considera a linguagem como uma atividade dialógica constitutiva do sujeito, que se dá por meio da interação, ou seja, da mesma forma como não existe uma língua pronta independente dos homens, não existe um sujeito pronto, mas um sujeito que vai se constituindo na relação com

os outros em um dado contexto social e cultural, conforme podemos depreender das seguintes palavras :

> O sujeito discursivo não é aquele que assume um papel, ou a ele se submete, e sai ileso da relação. Ao contrário, ele se constitui nesta relação e porque participa de diferentes relações e em diferentes momentos, em ordens nunca idênticas às dos outros, traz para a relação – e para o papel que desempenha – algo que desestabiliza. O mundo social não tem a estabilidade que os modelos estruturais constroem como sua explicação. Dos processos saem mudados tanto os sujeitos quanto os lugares sociais por eles ocupados.

Trata-se, segundo o autor, de um jogo social, um lugar em que a língua adquire existência significativa, na medida em que é recriada para conferir sentidos às coisas e aos próprios sujeitos, para uma nova compreensão da realidade a partir de nossas falas nas múltiplas situações de interação. Compartilhando da mesma concepção dialógica de língua, Koch e Elias (2006, p. 11) afirmam que os sujeitos desempenham seus papeis sociais ativamente, constroem-se e são construídos no texto, em um processo cujo resultado é uma

> [...] atividade altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Desta forma, podemos afirmar que no contexto real de ensino da leitura e da escrita, é preciso considerar as condições concretas do funcionamento da língua, redimensionando nossa análise para além da teoria e da prática comuns dos usos da língua e da linguagem em nossas escolas. Isto inclui considerar a responsabilidade pelo desenvolvimento de atividades de leitura que deem conta de tal complexidade, o que pressupõe o reconhecimento por parte da escola das novas formas de leitura e escrita que os adolescentes vivenciam no mundo contemporâneo. Para não se distanciar desta realidade, é preciso trabalhar com diferentes escritas, pois, segundo Freitas (2006, p. 45) :

> As formas de leitura e de escrita estão tendo uma mudança profunda: está surgindo uma nova modalidade de apropriação do texto. (...) estamos estabelecendo uma convivência com três tipos de textos: o manuscrito, o impresso e o eletrônico. Essa preocupação está presente nos próprios documentos dos PCNs referentes à Língua Portuguesa. Esses indicam que a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, precisa atender às demandas das transformações dos níveis de leitura e escrita, realizando uma revisão substantiva de suas práticas de ensino para que

> essas possibilitem o aluno a aprender a linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente.

Partindo dos pressupostos sociointeracionistas, as diretrizes curriculares atuais tomam como base a concepção ampla da língua escrita, cujo conhecimento e domínio se dá na sua dimensão social, em oposição à concepção restrita que se limita à sua dimensão técnica, ao aspecto formal e estrutural do discurso. Assim, ao enfatizar a superação do modelo tradicional do ensino da língua materna, os PCNs relativos à área de Linguagens e Códigos constituem um grande avanço no sentido da aprendizagem da língua escrita. Compreender a língua na dimensão dialógica, portanto, implica em uma revisão dos paradigmas do ensino. É exatamente este o ponto de partida da proposta pedagógica do Currículo do Estado de São Paulo (SEE-SP, 2008a, p. 18):

> A humanidade criou a palavra, que é constitutiva do ser humano, seu traço distintivo. O ser humano constitui-se assim um ser de linguagem e disso decorre que todo o restante, tudo o que transformou a humanidade naquilo que é. Ao associar palavras e sinais, criando a escrita, o homem construiu um instrumental que ampliou exponencialmente sua capacidade de comunicar-se, incluindo pessoas que estão longe no tempo e no espaço. Representar, comunicar e expressar são atividades de construção de significados relacionadas a vivências que se incorporam ao repertório de saberes de cada indivíduo. Os sentidos são construídos na relação entre a linguagem e o universo natural e cultural em que nos situamos. E é na adolescência [...] que a linguagem adquire essa qualidade de instrumento para compreender e agir sobre o mundo real.

Nos documentos, evidencia-se a preocupação com um trabalho pedagógico em que a linguagem figure como um lugar de interações sociais e, desta forma, o conhecimento linguístico do aluno deve ser o ponto de partida na elaboração das atividades com a leitura e a escrita.

A despeito das diretrizes e orientações pedagógicas assumidas pelo MEC e pela SEE, não se pode dizer que as práticas docentes incorporaram a concepção dialógica para o ensino da língua, pois a escola ainda parece promover a inserção em atividades de escrita que não consideram o aluno como sujeito construtor de seu conhecimento.

Parece muito comum se ouvir queixas dos professores s sobre a dificuldade dos alunos para compreenderem até mesmo enunciados simples. Em geral, os alunos demandam uma explicação oral para entenderem o que está escrito, o que deverá ser feito em cada atividade. Os professores lamentam, ainda, a existência do grande número de alunos copistas, incapazes

de elaborar uma resposta coerente para uma pergunta, por mais simples que seja. Para resolver as questões, eles procuram no texto base trechos explícitos que tenham alguma relação com o enunciado da atividade para poderem reproduzir, como se fosse a resposta correta. Tais procedimentos mecânicos atestam a dificuldade de interpretação e de negociação dos significados. Pode-se arriscar a dizer, nestes casos, que tanto alunos como professores tiveram sua formação muito relacionada à tradição da cópia, da identificação da informação explícita no texto e, portanto, tiveram sua aprendizagem prejudicada em relação aos processos complexos implicados na leitura.

Conforme sugere Geraldi (2004), uma proposta de ensino como produção de conhecimento e de sentido deve pressupor a devolução da palavra ao aluno, para que ele seja o condutor do seu processo de aprendizagem. Compartilhando da mesma posição de Geraldi, Colello (2007, p. 66,67) chama a atenção para a prática que ainda se configura como uma manifestação dominante na escola:

> Quando se reduz o ensino da escrita a si mesma, perde-se a oportunidade de contar com o letramento como aliado do processo de aprendizagem e, (...) de trazer para a sala de aula os significados intrínsecos ao conjunto da experiência lingüística: a escrita como meio de se relacionar com o mundo, de interpretar e de organizar a realidade (...)'
> Constata-se, pois, que, em vez de ampliar as possibilidades comunicativas pelo meio privilegiado que é a (aprendizagem da) escrita, os educadores parecem contentar-se com as manifestações mais restritas e tipicamente escolares.

Na mesma linha crítica, Guimarães (2011, p. 21) afirma:

> Ao examinar alguns dos materiais adotados como recursos didáticos, muitas vezes é possível perceber que considerável parte das atividades propostas, se não quer promover, pelo menos pressupõe, sem exagero, uma espécie de "bestialização" de nossos alunos, uma vez que se apresenta na forma de exercícios repetitivos, incoerentes e pouco significativos. Isso permite inferir que, inseridos nesse ciclo vicioso do não pensar, os sujeitos vivenciam a leitura e a escrita dentro da escola por meio de simples memorização de regras da língua culta, que mal compreendem, e não são preparados para torná-las experiência e, naturalmente, utilizá-las de forma crítica e reflexiva.

É nesta perspectiva que as ideias de Geraldi (2004, p. 39) ganham relevância no debate em torno da concepção de linguagem e ensino de língua que ainda prevalece na escola nos dias atuais: "[...] é necessário reconhecer um fracasso da escola e, no interior desta, do ensino da língua portuguesa tal como vem sendo praticado na quase totalidade de nossas aulas". A

crítica que Geraldi (2004) apresenta sobre a escola relaciona o fracasso da aprendizagem da língua ao paradigma do ensino que valoriza as estruturas gramaticais, a memorização das suas nomenclaturas específicas, a "redação com fins estritamente escolares", distanciando-se da linguagem cotidiana utilizada pelos alunos.

As concepções mecanicistas da escrita que sustentam práticas pedagógicas reducionistas e, consequentemente, o fracasso escolar têm ainda uma conotação mais cruel porque, extrapolando os limites da escola, alcançam dimensões políticas e sociais. A esse respeito, Geraldi (1997) faz duas constatações que merecem ser consideradas: uma a respeito da escrita e outra, da leitura. A primeira chama a atenção para o quanto o domínio da técnica da escrita ampliou as nossas possibilidades de interação e, por consequência, determinou a constituição de nossas consciências. O conhecimento tão importante, que é a tecnologia da escrita, constituiu-se como objeto de desejo e, ao mesmo tempo, um poderoso instrumento de dominação, pois o acesso ao mundo da escrita, pertencendo à minoria, possibilitou o controle e a seleção do discurso escrito, bem como sua distribuição, resultando na segregação em um mundo à parte para aqueles que constituem a maioria da população excluída pela sua condição social. É preciso, pois, tomar posse da palavra escrita e isto demanda uma luta pela transformação da sociedade, que cabe à escola assumir. A segunda constatação, decorrente da primeira, diz respeito à necessidade de implementação de políticas de leitura associadas a políticas de transformação social mais ampla, que levem os sujeitos à superação de seu papel subalterno. Na medida em que a leitura seja compreendida também no processo de constituição de sujeitos como interlocução e espaço de construção de sentidos, ensinar a ler é garantir o direito à voz e à palavra. É difícil pensar na leitura de forma descontextualizada deste processo de constituição da subjetividade que se amplia pelas múltiplas possibilidades de interação propiciada pela escrita.

Rojo (2004) também discute sobre as práticas de linguagem associadas à transformação social, quando focaliza a questão curricular, afirmando que todas as disciplinas da educação básica deveriam ser diversificadas e ampliadas, de maneira a preparar os jovens para uma leitura voltada para a prática da cidadania. Ressalta que a atividade de leitura na escola parece ter parado no início da 2ª metade do século XX, pois são apenas ensinadas, avaliadas e cobradas as capacidades leitoras básicas, o que não favorece a leitura cidadã numa sociedade urbana e globalizada como a atual. Nesse cenário, há a demanda por uma grande capacidade de inferir significados das palavras pelo contexto, saber localizar uma informação, saber lidar com a complexidade dos textos que circulam socialmente. Trata-se de uma capacidade que tende a aumentar na medida em que se aprende a trabalhar com variados

materiais de leitura e de escrita. A autora chama a atenção para que a escola, como *lócus* de formação do sujeito social, trabalhe no sentido de proporcionar o exercício desta capacidade.

Este papel da escola ganha relevância em um país como o nosso, pois, para muitos que estão fora da escola, são poucas as oportunidades de contato com a leitura, para exercer minimamente seu papel de cidadão. Tais considerações nos levam a afirmar que não basta ensinar a ler e a escrever, mas é preciso orientar as práticas de leitura e a escrita para que se possa lidar com os desafios da vida em sociedade.

As competências em leitura e escrita desejáveis aos nossos adolescentes em formação passam necessariamente pela capacidade de mobilização de saberes e condições essenciais para refletir sobre a realidade que o circunda.

Neste sentido, a educação básica concluída com eficácia é aquela que garante o ler e o escrever de forma competente, um ler e escrever que emergem como competências a serem desenvolvidas não mais somente pelo professor de Língua Portuguesa, mas também pelos professores das diferentes áreas. Dentro desta "nova" perspectiva, a utilização adequada da língua é importante por se constituir como instrumento através do qual se aprende os demais conteúdos disciplinares do currículo escolar.

Em síntese, com base no que foi apresentado, é possível assumir que o modo pelo qual concebemos a escrita não pode estar separado do modo como compreendemos a linguagem, bem como o texto e o sujeito que escreve (KOCH e ELIAS, 2006). Assim, há uma concepção de linguagem, de texto e do sujeito que escreve implícita em nosso discurso educacional e em nossa prática. Em outras palavras, todo fazer pedagógico é necessariamente subsidiado por um referencial e por concepções que certamente foram construídos no âmbito da interação cotidiana com seus interlocutores, tanto no meio acadêmico como através de sua vivência no espaço de inserção profissional. Daí a importância de se investigar as representações docentes sobre leitura e escrita no contexto da realidade escolar.

Importa questionar o quanto elas são afetadas pelas diretrizes vigentes ou o quanto elas podem se diluir em discursos difusos, nem sempre ancorados por um referencial sólido e coerente. Afinal, o que pensam os professores sobre a língua? Como concebem a leitura e a escrita? Como as suas ideias sobre as competências podem interferir no modo como eles se posicionam em sala de aula?

2.3 A emergência da noção de competências e a inovação curricular

A partir do final da década de 1990, emerge no Brasil a noção de competências, que não mais se reduz ao seu conceito tradicional, compreendendo apenas o ler, o escrever e o contar[13], mas que se ampliou, incorporando outras habilidades com maior complexidade. Esta ideia de que a finalidade da escola aponta para o desenvolvimento de competências para além dos conteúdos disciplinares está, de um modo geral, no centro dos debates atuais nos países ocidentais.

No documento intitulado *Competências clave para un aprendizaje a lo largo de la vida* da Comissão Europeia (2004, p. 4 e 7)[14], em referência a esta emergência da noção de competências e seu significado social, encontramos a seguinte definição para o termo:

> [...] o termo 'competência' se refere a uma combinação de destrezas, conhecimentos, aptidões e atitudes, e à inclusão da disposição para aprender, além do saber como. [...] As competências-chave representam um pacote multifuncional e transferível de conhecimentos, destrezas e atitudes que todos os indivíduos necessitam para sua realização e desenvolvimento pessoal, inclusão e emprego.

A apropriação deste conceito pelas propostas pedagógicas vem adquirindo relevância em todos os âmbitos da educação formal em muitos países nos últimos 20 anos, como uma alternativa para solucionar os problemas educacionais. Nas palavras de Coll (2010, p. 100):

> O conceito de competência e os enfoques baseados em competências possuem elementos interessantes que representam um avanço na maneira de se propor, de enfrentar e buscar soluções para alguns dos problemas e das dificuldades mais urgentes com os quais a educação escolar se depara atualmente.

O enfoque baseado em competências tem como aspecto essencial a integração entre os diferentes tipos de conhecimentos, tornando-se, supostamente, mais interessante pela sua possibilidade de proporcionar uma nova forma de abordar a "identificação, seleção, caracterização e organização das aprendizagens escolares; ou seja, as decisões relativas ao que

[13] A este respeito, é importante considerar o "narrar", conceito defendido por Nilson José Machado. Referindo-se ao processo de conhecimento, o autor enfatiza que o significado se constrói por meio de uma narrativa. Neste caso, conhecer é conhecer o significado; as aulas são verdadeiras "narrativas" dos professores. Conferir em MACHADO, N. J. "Disciplinas e competências na escola: a organização do Ensino Médio"- Colégio Nacional, Uberlândia, 2009.

[14] Texto elaborado sob o patrocínio da Direção Geral de Educação e Cultura da Comissão Europeia em 2004.

os alunos devem se esforçar para aprender e, portanto, ao que os professores devem tentar ensinar nos centros educacionais" (COLL, p. 100). Por isso, o conceito de competência é relevante na medida em que colabora para a maneira de entender as aprendizagens que a escola precisa promover.

Tendo adquirido uma amplitude de significados, ao longo dos séculos e em diferentes âmbitos da atividade humana, o termo "competência" só se firmou entre nós, junto ao discurso educacional, a partir do final do século XX, com a reforma do Ensino Médio e a instituição do ENEM. Comumente utilizado no mundo do trabalho, onde assume, de forma equivocada, uma dimensão técnica, como um "saber fazer" mais instrumental, na verdade, a palavra "competência" não se limita ao mero "saber fazer" que prescinde de uma ação consciente.

Segundo Machado (2009), decorre desta interpretação errônea a resistência à ideia de desenvolver competências no meio educacional, pois condiciona um trabalho pedagógico supostamente contrario à pedagogia de projetos que prevê um sujeito ativo no processo de aprendizagem. O autor chama a atenção para o fato de que o termo "competência", presente no discurso dos "administradores da chamada 'economia do conhecimento', emerge neste novo cenário como "[...] uma capacidade de transformar uma tecnologia conhecida em um produto [...] atraente para seduzir consumidores" (p.21), configurando uma noção muito pragmática do conhecimento tecnológico a serviço do empreendedorismo, em função exclusiva da obtenção de lucros. Por esta ótica, o padrão de qualidade da empresa, fundamentado na satisfação do cliente, ancora-se na idéia do consumidor, o que parece evidenciar uma visão reducionista quando aplicada à educação, pois a qualidade na escola deve privilegiar a ideia de construção da cidadania, conceito que se opõe radicalmente aos valores incorporados à noção de consumidor.

A literatura recente sobre a noção de competência é bastante rica, o que nos levou a focalizar nossa revisão nos autores cujas concepções subsidiaram as propostas curriculares atuais no Brasil, em geral, e em São Paulo, em particular, como é o caso do novo Currículo da SEE-SP. Esta pesquisa ancora-se, pois, nas concepções de Philippe Perrenoud, Lino de Macedo e Nilson José Machado, sendo que, neste último, encontra-se a noção que fundamenta este estudo sobre a representação docente. Com suas concepções, Machado contribuiu para a construção da matriz de referência do ENEM, cujas cinco competências básicas serviram de base para a organização das competências que compõem o Currículo oficial do Estado de São Paulo.

Segundo Perrenoud (2002), competência é a faculdade de mobilizar uma série de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. As competências estão ligadas a diferentes contextos culturais, profissionais e condições sociais. Os seres humanos não vivem todos as mesmas situações, mas desenvolvem competências adaptadas a seu mundo, de acordo com o contexto sociocultural. Segundo o autor, algumas competências se desenvolvem em grande parte na escola. Outras, não. Perrenoud (2002, p. 27) aponta dois aspectos principais da competência, o conhecimento em si e a capacidade de sua mobilização, concomitantemente:

> um especialista é competente porque simultaneamente: (a) domina, com muita rapidez e segurança, as situações mais comuns, por ter à sua disposição esquemas complexos que podem entrar imediata e automaticamente em ação...; (b) é capaz de, com esforço razoável de reflexão, coordenar e diferenciar rapidamente seus esquemas de ação e seus conhecimentos para enfrentar situações inéditas.

Ao definir a noção de competência que defende, Macedo cita Le Boterf (2000/2003), para quem competência é um saber combinatório, singular, contextualizado e que nos possibilita tomar decisões, mobilizar recursos e ativar esquemas necessários à prática profissional.

Machado (2009), por sua vez, compreende a "competência" como um atributo das pessoas, que se exerce em um âmbito bem delimitado e está associada a uma capacidade de mobilização de recursos. Ela se realiza necessariamente junto com outras pessoas, exige capacidade de abstração e pressupõe conhecimento de conteúdos.

De qualquer forma, os autores repetem de formas diferentes algumas características de "competência"**:** é uma capacidade do ser humano; um conjunto de habilidades e conhecimentos; envolve associar recursos cognitivos; implica saber fazer algo num determinado contexto, envolvendo uma ação do sujeito e está sempre relacionada à resolução de uma situação-problema. Analisando os seus argumentos, identificamos alguma ideias complementares que acrescentam detalhes importantes sobre o conceito: as competências se desenvolvem dentro e fora da escola; relacionam-se com o mundo do trabalho; competência pressupõe conhecimento de conteúdos.

Na perspectiva defendida por Machado (2009), para se compreender realmente o significado de "competência" relacionada à educação, é preciso considerar os seus elementos constitutivos essenciais, que dizem respeito aos projetos e aos valores envolvidos. Assim, o conceito de competência, explicitado de modo interessante pelo autor a partir da sua

etimologia, nos leva a compreendê-la como uma capacidade de articular saberes para a realização de projetos, constituída por alguns elementos fundamentais, dentre os quais ele destaca *a pessoalidade*, a *mobilização e o âmbito*. Isto porque não se pode falar de competência que não seja um atributo de pessoas, que não se exerça em um âmbito restrito e que ocorra sem uma ação efetiva.

O caráter de pessoalidade da competência reside no fato de que apenas as pessoas é que podem ser competentes, ou não, pois só as pessoas é que podem ter desejos de realização; isto não é atributo de objetos ou animais irracionais. A pessoalidade implica na ideia de que as pessoas representam papéis sociais. Desta forma, a pessoa considerada competente é aquela que, respondendo ao chamado de uma vocação pessoal, escolhe seu papel de forma adequada, pois suas ações deverão corresponder a este seu pessoalismo.

Na escola, "a matemática, as ciências, a história, a geografia, a língua materna são disciplinas relativamente bem definidas, e os currículos constituem um mapeamento do conhecimento considerado relevante para ser ensinado aos alunos, tendo em vista torná-los pessoas competentes" (MACHADO, 2009, p. 27-28). Para o autor, portanto, toda competência é pessoal em seu sentido estrito, pois o ser humano em si, sua forma de se comunicar, compreender, argumentar, imaginar e decidir sobre tudo, caracteriza-se por um conjunto de competências básicas que dizem respeito unicamente ao modo de ser humano.

Além disso, uma das dimensões da pessoalidade é o projeto que tem relação com a ação consciente, ação projetada. Toda a vida humana só tem sentido quando há uma motivação, um desejo de realização, enfim, quando alimentamos um projeto pessoal e coletivo e alimentamos os papéis que escolhemos representar. As diferentes escolhas justificam-se pelo fato de que as pessoas são diferentes, expressam vontades diferentes umas das outras, embora sejam iguais como cidadãos.

Não adianta, no entanto, ter desejos, projetos para realizar qualquer coisa, se não empreendermos ações para viabilizá-los. Precisamos agir e, para impulsionar uma ação, é preciso mobilizar conhecimentos. A noção de competência implica também na consideração sobre a mobilização de saberes e esquemas mentais para enfrentar situações desafiadoras, com desenvolvimento de soluções inéditas, criativas e eficazes para problemas inusitados. É o que se espera dos cidadãos formados na escola básica para a sua inserção social no mundo.

Na mesma linha de raciocínio, Moretto (2002) ressalta cinco recursos para a resolução de situações complexas: o conhecimento de conteúdos relacionados à situação, as habilidades, o saber fazer para a resolução da situação, o domínios das linguagens específicas relacionadas ao contexto, a compreensão dos valores que conferem sentido à linguagem, tornando a

situação relevante em determinado contexto, e a capacidade de trabalhar o emocional mediante o problema proposto. Trata-se da capacidade de mobilização do conjunto de saberes que possuímos para realizar aquilo que se projetou, aquilo que se colocou enquanto tarefa.

Machado (2009) acrescenta, ainda, algo interessante a esta discussão sobre a *mobilização*, quando chama a atenção para a concorrência de um outro tipo de conhecimento, o tácito. Argumenta, afirmando que dispomos de muitos conhecimentos que não são passíveis de serem explicitados em palavras, mas estão na base daquilo que conseguimos realizar e, portanto, a competência também pode expressar-se por esta capacidade de mobilizar o conhecimento não explícito. O caráter de *mobilização* incluído na idéia de competência contempla, pois, o conjunto de saberes relacionados não só aos conteúdos disciplinares, mas também àqueles construídos pela vivência e representados nos esquemas mentais. Sendo assim, Machado (2009, p. 33) propõe que as competências

> podem ser associadas aos esquemas de ação, desde os mais simples até as formas mais elaboradas de mobilização do conhecimento, como a capacidade de expressar-se em diferentes linguagens, de argumentar para defender um ponto de vista, de tomar decisões, de enfrentar situações problema [...]

Segundo o autor, porém, não é possível pensarmos na "competência" sem fazer referência a um âmbito, pois é este que dá vida à noção de competência. Seria o mesmo que dizer que a "competência" precisa de um contexto para se materializar. E quanto mais restrito for este âmbito, mais facilmente uma competência pode ser reconhecida em seus aspectos específicos, que formam sua estrutura. No caso da presente pesquisa, pode-se considerar a leitura e a escrita como âmbitos específicos em que o ser humano pode mostrar-se competente ou não, mesmo porque o domínio dos saberes bem como sua utilização no contexto da sociedade atual dependem do nível de desenvolvimento de cada pessoa nestes âmbitos. Desta forma, expressar-se ou comunicar-se bem, no caso da língua materna, passa a ser uma competência que se manifesta por meio das diversas atividades desenvolvidas em leitura e escrita.

É importante ressaltar que a noção de competência incorporada à educação compreende uma associação entre aspectos cognitivistas, provenientes do discurso sobre competências em outros contextos das ciências sociais, e alguns enfoques da teoria comportamentalista presentes no debate da teoria do currículo, incluindo a perspectiva piagetiana, no que tange à competência cognitiva, e a competência lingüística, tal como formulada por Chomsky, conforme Bernstein (1998). Nessas diferentes perspectivas, a noção

de competência acaba assumindo um caráter democrático, pelo seu pressuposto de que todos os sujeitos são, por princípio, competentes, ou seja, capazes de desenvolver ações criativas para a elaboração de soluções eficazes. Esse caráter democrático ajuda a legitimar as novas propostas curriculares, pois sua incorporação aos documentos oficiais permite que estes sejam vinculados a uma visão mais crítica da educação.

Tal postura crítica está implícita nos discursos oficiais do BM a respeito da emergência das reformas educativas, a partir dos quais, como já vimos, há uma demanda pela educação de qualidade, a que o Brasil procura atender através de políticas públicas de melhoria da aprendizagem. No caso brasileiro, a crise na educação foi traduzida, principalmente, pela defasagem de conhecimentos e de competências básicas que comprometem a inserção social dos indivíduos.

Por meio destes discursos oficiais que procuram entender a nossa crise e fornecer subsídios para tal debate, depreende-se a ideia de que a incorporação da ciência e tecnologia ao processo produtivo fez aumentar a demanda por formação intelectual e desempenho profissional competente, cada vez mais indispensáveis para a ocupação dos postos de trabalho. Apesar da simplificação de tarefas pela crescente presença da ciência e tecnologia nos processos produtivos e sociais, há uma exigência de maior conhecimento do trabalhador, estabelecendo-se, desta forma, uma aparente contradição.

Na verdade, a exigência de mais conhecimento justifica-se pela necessidade de utilização dos novos instrumentos de produção, informação e controle, de base microeletrônica, cuja complexibilidade é indiscutível.

Assim, o desafio para a educação está no atendimento dessa exigência, o que se expressa no desenvolvimento de competências cognitivas superiores e de relacionamento, tais como: análise, síntese, capacidade de formular soluções inovadoras, dinamismo, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade de trabalhar com prioridades, lidar com as diferenças, enfrentar desafios, desenvolver o raciocínio lógico-formal, tudo isso somado à criatividade, à intuição e à busca pela permanente aprendizagem.

O discurso hegemônico na atual sociedade tecnológica aponta para a aquisição dessas competências como condição de empregabilidade. Para as novas gerações essa é uma meta indissociável de uma formação sólida, básica, seguida de uma formação continuada e permanente. E, como resposta ao contexto dessas novas exigências, é que a reforma do Ensino Médio foi empreendida no Brasil, assumindo como sua responsabilidade o cumprimento dessa meta. Para tanto, os documentos oficiais da reforma preveem um novo sentido de preparação para o trabalho, uma preparação que deverá ser assumida pela

escolarização já na última etapa da educação básica, por meio de um trabalho pedagógico de desenvolvimento de competências. Desta forma, fica claro que o objetivo da escola é:

> educar para a vida produtiva e responsável, para o exercício do trabalho, mediante o qual o educando contribui para a manutenção de sua própria vida e da sociedade, sem, contudo, direcionar-se para uma ocupação específica. Serão atitudes, conhecimentos e habilidades que favorecem o assumir o trabalho como uma dimensão fundamental da vida em sociedade, aquilo que o educando terá da escola como preparação para o trabalho. (SILVA,1998, p. 232)

De acordo com Machado (2009, p. 13), a finalidade da educação, independente de qualquer situação, é a "formação de pessoas e de profissionais competentes para a vida em sociedade e para a atuação no universo do trabalho". Segundo esta perspectiva, o rol de disciplinas que compõem o currículo escolar nada mais é do que o meio indispensável para que a escola realize sua função de formação pessoal, pois os conteúdos não são fins em si mesmos.

É ainda Machado (2009) quem nos lembra a respeito da formação do homem grego na Antiguidade dentro deste paradigma, fundamentado no currículo composto de três disciplinas básicas, a Gramática, a Retórica e a Lógica, formando o Trivium. Desta forma, a finalidade não era a formação específica de lógicos ou linguistas, mas a formação pessoal, tendo em vista a participação do cidadão grego na vida da polis. No entanto, a ciência moderna, principalmente a partir da segunda metade do século XIX, acaba inaugurando um novo modelo de formação pessoal que seria decorrência natural do estudo das matérias relacionadas ao conhecimento científico, como se este tivesse um valor em si, não tendo que estar articulado ao desenvolvimento humano, a serviço das pessoas.

Tal modelo entrou em crise há algum tempo, desde meados do século XX, quando o desenvolvimento das ciências começou a ser considerado por outra perspectiva, pois conforme Machado (2009, p. 17):

> As ciências precisam servir às pessoas e a organização da escola deve visar ao desenvolvimento de competências pessoais. As Ciências não são um fim em si mesmo, não são um obstáculo ao desenvolvimento pessoal, mas precisam ser consideradas na perspectiva de meios para instrumentar ações, na busca da realização de nossos projetos, pessoais e coletivos. E é nessa perspectiva que as escolas precisam organizar-se, reestruturando seus tempos e seus espaços.

O que o autor afirma é que o estudo sistemático das Ciências só tem sentido se estiver a serviço da formação das pessoas e, sendo assim, surgiu um movimento no sentido contrário à fragmentação do conhecimento, que ocorria na tradicional organização curricular baseada em disciplinas estanques. Como um esforço de articulação dos diferentes campos do conhecimento, a busca pela *interdisciplinaridade* deu origem a uma metodologia alternativa de ensino: o trabalho por projetos. Em sintonia com esse movimento, seguindo a mesma lógica do trabalho pedagógico de formação integral da personalidade via tratamento interdisciplinar do conhecimento, emerge a noção de competência no tratamento dos conteúdos.

Com relação a isto, Macedo (1999, p. 8) argumenta:

> Até há pouco tempo, a grande questão escolar era a aprendizagem [...] de conceitos. Estávamos dominados pela visão de que conhecer é acumular conceitos; [...] este tipo de aula, insisto, continua tendo lugar, mas cada vez mais torna-se necessário também o domínio de um conteúdo chamado 'procedimental', ou seja, da ordem do saber como fazer. Vivemos em uma sociedade cada vez mais tecnológica, em que o problema nem sempre está na falta de informações [...] A questão está em encontrar, interpretar essas informações, na busca de solução de nossos problemas.

Estudos recentes vêm apontando o quanto as transformações na sociedade contemporânea têm colaborado com a criação de uma nova cultura e modificado as formas de produção e apropriação de novos conhecimentos. Por este motivo, a noção de competência ganhou amplitude no âmbito social e consolidou-se nos debates educacionais, mais especificamente na esfera da educação básica. Machado (2009) alerta, contudo, para uma interpretação equivocada que opõe o ensino das disciplinas e desenvolvimento de competências, pois, para o autor

> a organização da escola é, e continuará a ser, até onde a entendemos, marcadamente disciplinar. Os professores são, e continuarão a ser, professores de disciplinas, de matérias, não havendo qualquer sentido na caracterização de um professor de 'competências'. Urge, no entanto, uma reorganização do trabalho escolar, que reconfigure seus tempos e seus espaços, que revitalize os significados dos currículos como mapas do conhecimento que se busca, e da formação pessoal como a constituição de um amplo espectro de competências (p.19)

> Na verdade, os conteúdos disciplinares, embora não bastem para caracterizar a noção de competência, são imprescindíveis, pois as aprendizagens específicas de cada disciplina é que são mobilizadas no momento em que uma determinada tarefa precisa ser realizada de forma competente. [...] a falta de conhecimento é o primeiro sintoma, e a evidência mais efetiva da incompetência (p. 41).

Partilhando da mesma idéia, Moreto (2001, p. 81) argumenta:

> É falso afirmar que as orientações visando o ensino para competências não se preocupam com os conteúdos a serem trabalhados. O que se busca é que esses conteúdos sejam relevantes, isto é, que tenham sentido para o sujeito, dentro de seu contexto. Vemos assim uma certa inversão entre o que a escola tradicional fazia, isto é, listava os conteúdos e depois ia buscar uma situação em que, possivelmente, eles pudessem ser aplicados. Muitas vezes inventava-se uma situação tão artificial que se tornava ridícula. A orientação no ensino para competências busca primeiramente estabelecer uma situação complexa a ser abordada e escolhe os conteúdos que precisam ser conhecidos para abordá-la.

Esta nova perspectiva para o tratamento curricular, então, consolidou-se em nossa historia educacional recente a partir do final dos anos 90, quando as competências foram definidas nas diretrizes do MEC, no documento do ENEM, em cinco principais: *domínio de linguagens (capacidade de comunicação), compreensão de fenômenos, construção de argumentação, solução de problemas e elaboração de propostas*. O ENEM estruturou-se a partir dessa matriz de competências, que fundamentam a elaboração dos itens da prova, subsidiando a forma como as dimensões da inteligência devem ser trabalhadas com alunos do Ensino Médio. Avaliando competências, o ENEM confere, entre outras coisas, se o aluno consegue articular o conteúdo aprendido em sua escolarização básica para lidar com situações diversas em sua vida cotidiana. Assim, a matriz de referência do ENEM diz respeito "às possibilidades totais da cognição humana na fase de desenvolvimento próprio aos participantes do ENEM" (INEP, 1999, p. 9).

A *capacidade de comunicação ou domínio de linguagens* passou a ser uma das competências centrais nesta fase de desenvolvimento dos adolescentes, pois trata-se de uma competência que se manifesta através do uso da língua materna, da arte, do corpo e do pensamento lógico-matemático, por meio de diversas habilidades.

De acordo com o documento oficial, (INEP, 1999, p.7):

> Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do 'saber fazer'. Por meio

> das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências.

Assim, ao que parece, o ENEM tende a privilegiar o raciocínio, esta capacidade de mobilização dos saberes e não os saberes em si, sugerindo a importância da interdisciplinaridade, o uso de situações-problema contextuadas, o que exige que o aluno busque, a partir de seu repertório de conhecimentos, a resolução adequada para a situação prática proposta. É neste sentido que vêm caminhando as reformas da educação básica empreendidas nas últimas décadas pelos nossos sistemas de ensino nas diferentes esferas administrativas, pois as recentes políticas educacionais, ao definirem as competências específicas de cada área do conhecimento, inspiram-se na matriz construída no ENEM para a elaboração de suas propostas curriculares.

A centralidade nas competências é, pois, indiscutível nos currículos elaborados para a educação básica em todo o território nacional. Desta forma, a noção de competência associada à permanência do conhecimento disciplinar e ancorada no princípio da contextualização fundamenta o discurso pedagógico da reforma da educação básica, incidindo, de modo especial, no Ensino Médio. A ênfase desta tendência já estava expressa no Relatório Jacques Delors da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI para a UNESCO, ao defender a competência como o conceito primordial da prática pedagógica, tanto na Educação Profissional como no Ensino Médio.

A definição elaborada pela Comissão Europeia acompanha o mesmo sentido da mobilização de competências defendida por Macedo (1999), Perrenoud (2002), Machado (2009) e o documento do ENEM em que ser competente em um âmbito ou uma prática significativa é ser capaz de processar os conhecimentos necessários para enfrentar e solucionar determinados problemas relativos ao contexto de vida. É neste sentido que buscamos fundamentar nossa pesquisa a respeito da prioridade colocada pelo Currículo oficial da SEE nas competências em leitura e escrita no Ensino Médio.

Para finalizar, é interessante apresentar a definição que parece resumir o que se considera como as competências fundamentais para a aprendizagem no contexto da reforma do Ensino Médio no Brasil e foi elaborada pela *"Recomendacion Del Parlamento Europeo y Del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre lãs competências clave para El aprendizaje permanente".* Para o parlamento, tais competências imprescindíveis no âmbito do aprender

constante que deve ter início no Ensino Médio, a partir da consolidação dos princípios de formação para o trabalho, significa a capacidade de

> Expressar e interpretar conceitos, pensamentos, fatos e opiniões de forma oral e escrita (escutar, falar, ler e escrever) e de interagir linguisticamente de uma maneira adequada e criativa em todos os possíveis contextos sociais e culturais, como a educação e a formação, a vida privada e profissional, e o ócio.

2.4 Percurso histórico do Ensino Médio e a reforma atual: princípios de formação e o contexto do trabalho

O "novo" desenho para o Ensino Médio no Brasil confirma a tendência mundial em que a ênfase da qualidade da educação é colocada em função da resposta dos sistemas de ensino quanto à formação adequada para a atual sociedade produtiva. Com o avanço tecnológico inevitável, "O critério do valor da educação escolar está na extensão em que ela suscita o desejo de desenvolvimento contínuo e proporciona meios para esse desejo" (DEWEY, 1979, p. 79).

Desde o início da década de 1990, a educação já vinha sendo incluída nas agendas políticas como prioridade nacional, em consequência das mudanças introduzidas nos processos produtivos pelas inovações tecnológicas. Este novo direcionamento para a educação tem início a partir do fim oficial do regime militar, em 1985, quando iniciamos uma nova etapa no sentido da redemocratização do país com base em uma nova constituição. No decorrer dos trabalhos empreendidos para a elaboração do texto constitucional, até sua finalização em 1988, a questão da escola pública tornou-se bastante evidente, em função dos confrontos e pressões pela universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade do ensino, a formação para o trabalho, e a promoção humanística, científica e tecnológica do país.

Como demandava a Constituição de 1988, iniciou-se o processo de elaboração da lei complementar para tratar da educação, que resultou na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em dezembro de 1996, estabelecendo, entre outras coisas, a explícita vinculação da educação com o mundo do trabalho, além de uma nova identidade para o Ensino Médio: etapa da escolarização voltada para a formação geral e a educação

tecnológica desvinculada da formação profissionalizante na perspectiva restrita do mercado de trabalho.

As transformações ocorridas no mundo do trabalho definiram uma nova forma de conceber a relação entre ciência e trabalho. A antiga visão do "saber" parcelado e do "fazer" através de processos técnicos simplificados e específicos foi substituída por uma visão em que "saber" e "fazer" articulam o conhecimento científico e tecnológico com capacidades e habilidades cognitivas, atitudinais, além da criatividade e dinamismo. Essas exigências de formação humana foram traduzidas pela necessidade de se oferecer educação com qualidade para a população jovem, garantindo e universalizando o acesso e a permanência no sistema escolar.

A Constituição de 1988 ampliou a autonomia dos municípios, concedendo a possibilidade de organização de seus próprios sistemas de ensino, mas só a partir da LDB 9394/96 é que os critérios legais para a divisão das tarefas educacionais foram estabelecidos. As recentes reformas institucionais no setor educacional reforçaram o papel do governo federal de coordenador das políticas nacionais, redefinindo as responsabilidades dos Estados e Municípios na oferta de serviços educacionais. Aos estados coube a responsabilidade pelo Ensino Fundamental e Médio, com prioridade para o Ensino Médio, pois a municipalização do Ensino Fundamental já era um processo em andamento. No que diz respeito ao financiamento, dos 25% que obrigatoriamente o Estado deve aplicar em educação, 10% deverão ser investidos no Ensino Médio. Em muitos Estados, a expansão do Ensino Médio vem competindo com a criação de universidades estaduais. Particularmente, o Estado de São Paulo foi o pioneiro das preocupações com a expansão deste nível de ensino, tendo desenvolvido políticas de investimento para o Ensino Médio bastante significativas desde o ano 2000.

O impacto da LDB torna-se tanto mais significativo quando consideramos que, em nossa história, originalmente o Ensino Médio sempre esteve voltado à formação das elites sociais. O fim do período colonial apresentava um ensino secundário sem organização regular, pois não havia currículo, nem duração prefixada para qualquer disciplina; cada aula-régia, autônoma e isolada, constituía uma unidade de ensino, direcionada a uma determinada matéria. A reforma pombalina não trouxe mudança significativa no sentido de organizar um ensino secundário voltado para as novas necessidades do século XVIII, pois com a vinda da família real as prioridades giraram em torno dos cursos profissionalizantes em nível superior, para atender às necessidades da corte portuguesa e da administração pública.

No período imperial, o Ensino Secundário apresentava-se preponderantemente propedêutico, configurando-se como privilégio de uma pequena parcela da população que buscava ingressar nos cursos superiores. Houve algumas tentativas do governo central e também das províncias de estruturar o Ensino Médio da época em cursos regulares "com propósitos amplamente formativos e não apenas preparatórios". (AZANHA**,** 1998, p.104**).** Ainda assim, isso não foi suficiente para alterar o quadro geral da organização do Ensino Médio, pois prevaleceu ao longo do período a tendência para se considerá-lo como preparatório das elites ao ensino superior. Conforme Romanelli (1985, p. 39),

> Esse caráter propedêutico assumido pelo ensino secundário, somado ao seu conteúdo humanístico, fruto da aversão a todo tipo de ensino profissionalizante, próprio de qualquer sistema escolar fundado numa ordem social escravocrata, sobreviveu até há pouco e constituiu o fator mesmo do atraso cultural de nossas escolas.

O período imperial acabou conferindo à educação a função desejada pela aristocracia rural e pelas camadas médias, pois, num contexto em que a situação econômica e social permanecia inalterada mesmo depois da independência política, a demanda pela escolarização limitava-se a essa minoria da sociedade que pretendia ocupar os cargos administrativos e posições políticas. A divisão de competências a partir do Ato Adicional, através do qual o governo central ficou responsável apenas pelo ensino no Município da Corte e pelo Ensino Superior, deixando para as Províncias a competência para organizar a educação primária e média, explica a situação que prevaleceu até a Primeira República, com um Ensino Secundário sem estrutura definida.

Na Primeira República, entre 1889 e 1930, as tentativas de estruturar o Ensino Médio tinham como objetivo fornecer uma formação básica para o desempenho de posições sociais de liderança, além da formação intelectual e da personalidade como um todo. Prevaleceu novamente o ideal de cultura geral para formação das elites, formação esta destituída de qualquer valor utilitário ou profissional, voltada exclusivamente para o ensino superior, portanto, com caráter seletivo e elitista.

De acordo com Nagle (1974), a primeira reforma republicana, a Reforma João Luís Alves de 1925, aboliu o sistema de exames parcelados preparatórios para o curso superior e aboliu o conceito "restrito e imediatista" da escola secundária, introduzindo o exame de madureza para avaliar a cultura intelectual dos alunos e sua habilitação para o Ensino

Superior, assumindo que: "o ensino secundário deve ser encarado como um preparo fundamental e geral para a vida, qualquer que seja a profissão a que se dedicar o indivíduo" ("Exposição de Motivos"- Decreto 16.782-A, p. 311). Ficou, assim, redefinida a finalidade da escola secundária no texto legal de 1925, ou seja, a preparação geral para a vida é colocada como uma necessidade formativa essencial, independente da opção profissional do indivíduo, conforme se lê:

> Na verdade, a reorganização do ensino empreendida por essa reforma "vai constituir o principal núcleo de onde se orientarão as análises da escola secundária. A partir daí vão se sistematizando os conteúdos de questões, como a da finalidade, quando se discutem os problemas da cultura geral ou formação desinteressada e o da cultura especializada ou formação utilitária; aos poucos, a discussão se orienta no sentido da contraposição entre as humanidades clássicas e as humanidades científicas (NAGLE, 1974, p. 154).

Considerando a história do Ensino Médio no Brasil e as reformas pelas quais passou no período republicano, observa-se que a formulação legal dos seus objetivos sofreu algumas modificações formais. Segundo Piletti (1993, p. 46), o conteúdo dos objetivos previstos para esse nível de ensino também sofreu alguma modificação, em função da busca pela sua identidade própria: afinal, qual o sentido do ensino em nível médio? Qual a sua função específica? O autor nos mostra que, a partir da segunda metade do período republicano, mais precisamente com a reforma de 1942, essa função fica definida como sendo a formação do adolescente. Ao apresentar sua crítica contundente, ele se refere a um **"**reducionismo mágico dos objetivos traçados para o ensino de 2º grau**"**. Isso significa que os burocratas da educação nunca conseguiram definir concretamente o significado dos objetivos previstos nos textos legais para que, assim, fossem traduzidos para a prática cotidiana das escolas, como se as finalidades e funções atribuídas em lei não tivessem que ter correspondência com a realidade, nem o compromisso com a sua transformação.

Piletti (1993) ainda apresenta uma síntese das principais mudanças ocorridas tanto na forma como no conteúdo dos objetivos predominantes no ensino de 2º grau até 1982, chamando a atenção para a oscilação entre o formativo e o propedêutico. Com relação ao objetivo formativo, de acordo com os documentos oficiais das reformas, de 1890 até 1925 lia-se: "proporcionar [...] a instrução secundária e fundamental [...] para o bom desempenho do cidadão na vida social" (1890); "proporcionar a cultura intelectual necessária" (1901); "proporcionar uma cultura geral de caráter essencialmente prático, aplicável a todas as

exigências da vida" (1911); "Ministrar aos estudantes sólida instrução fundamental" (1915); "Preparo fundamental e geral para a vida" e "Fornecer a cultura média geral do país" (1925). Em 1931, a finalidade é a "[...] formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional" e, a partir de 1942, passa a ser a formação do adolescente**: "**Formar [...] a personalidade integral dos adolescentes" (1942); "[...] formação do adolescente" (1961); "[...] formação integral do adolescente" (1972), termos mantidos na Lei 7.044 de 1982.

Quanto ao objetivo de caráter propedêutico, a finalidade para a qual o aluno deve se preparar apresenta-se diferentemente nos textos legais: "para matrícula nos cursos superiores da República" (1890); "[...] para prestar, em qualquer academia, rigoroso exame vestibular" (1915); "[...] para a matrícula nos cursos superiores" (1925 e 1931) e "para servir de base a estudos mais elevados de formação especial" (1942). (cf. Piletti, 1983). Essa finalidade propedêutica, claramente expressa nas leis, deixou de ser mencionada a partir da nossa primeira LDB, a Lei 4.024/61, que estabeleceu a equivalência total entre os cursos secundário e técnico, os quais, juntamente com o curso normal, passaram a constituir o Ensino Médio. Foi um importante passo no sentido da eliminação do caráter dual que sempre marcara a organização do nosso Ensino Secundário. Em 1961, com a edição da LDB 4.024, uma mudança significativa tornou-o menos enciclopédico. A redução do número de disciplinas obrigatórias e a permissão para a inclusão de disciplinas optativas rompeu com a sua tradicional rigidez curricular. A lei também concedeu aos Estados algumas atribuições quanto à organização desse ensino, bem como autonomia às escolas para tomarem decisões administrativas, disciplinares e didáticas.

Com relação ao conteúdo, os objetivos modificaram-se no sentido de acentuar a preocupação com a formação do adolescente, que acabou configurando o Ensino Médio como o segmento destinado a formar o jovem, independentemente da continuidade de estudos, ou seja, sem o caráter estritamente preparatório para o curso superior. O ensino de nível médio teria, assim, adquirido uma certa autonomia em relação ao superior, não fosse pela dificuldade que permanece até os dias de hoje criada pelo sistema seletivo dos vestibulares que acabam interferindo nos seu rumos. Ainda assim, o objetivo específico de formação integral do adolescente, atribuído a partir de 1961, acabou por distinguir o ensino de nível médio dos demais níveis.

Na reforma empreendida pelo governo federal a partir da LDB 9394/96, a finalidade de preparar o jovem para o trabalho e o exercício da cidadania fortaleceu a construção de uma "identidade" para este nível de ensino. E como esta identidade se estabelece? Nos documentos que tratam do assunto, o "novo Ensino Médio" teria sua identidade assegurada

pela sua característica principal: é a última etapa da educação básica e, deixando de ser um curso de passagem, constitui-se como um curso de formação geral, separado da educação profissional. Como curso de formação geral, há um consenso para que o Ensino Médio priorize o desenvolvimento de competências e habilidades básicas, necessárias ao preparo dos alunos para o exercício da cidadania. O que está em pauta é a formação ética da pessoa e do cidadão, e a autonomia intelectual para sua inserção no mundo do trabalho.

Dentre as inovações que se delineiam no texto da LDB 9394/96 como princípios básicos, a preparação para o trabalho adquire ênfase especial. Este é um dos propósitos dominantes na atual legislação do ensino, complementando as disposições da Constituição de 1988, em seu artigo 205:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". (grifo nosso)

Referindo-se à educação básica, no artigo 22 da LDB 9394/96, lemos o seguinte: "A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores". (grifos nossos)

Entre as finalidades previstas para o Ensino Médio, no artigo 35, inciso II, temos: "a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;" (grifo nosso)

Ao estabelecer a vinculação da escola com o mundo do trabalho e as práticas sociais, a LDB 9394/96 apresenta um avanço, pois amplia o conceito de educação e de cidadania. Para se compreender o significado atual que se confere aos termos, é preciso considerá-los também no contexto dos textos legais que tratam do assunto, como o Parecer CEB nº 15/98, que apresenta propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do Ensino Médio, e a Resolução CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). É preciso que se tenha mais clareza sobre a concepção de preparação para o trabalho proposta pela atual reforma, para, assim, compreendermos o sentido de um novo currículo referido às competências como base de formação.

Assim, é importante destacar alguns pontos relevantes que caracterizam a reforma do Ensino Médio: sua finalidade de aprofundamento e consolidação dos conteúdos do Ensino Fundamental, a consolidação da preparação para o exercício da cidadania, a responsabilidade do educador na construção dos valores da cidadania, a contextualização de todos os conteúdos do Ensino Médio na temática do "trabalho" e nas tecnologias de cada área do conhecimento e, finalmente, a missão fundamental da educação, que é desenvolver todo o potencial do indivíduo para sua completa formação humana.

De acordo com a legislação atual, como já referido, a educação básica compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que é a última etapa, onde deve ocorrer o desenvolvimento das capacidades e habilidades intelectuais necessárias à formação do pensamento crítico do adolescente e do cidadão socialmente produtivo. Com a conclusão do Ensino Médio, então, estaria completa a "formação comum indispensável para o exercício da cidadania" prevista no artigo 22 da LDB 9394/96. Isto amplia a relevância de um novo currículo, levando-se em conta o contexto problemático da educação básica que, conforme já mencionado, apresenta resultados aquém do mínimo esperado.

A LDB 9394/96 afirma que o Ensino Médio corresponde ao aprofundamento e consolidação dos conteúdos do Ensino Fundamental, preparando para o trabalho e a cidadania e promovendo o *"*aprimoramento da pessoa humana*",* como se lê nos artigos 35 e 36:

> Artigo 35 - O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:
> I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
> II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
> III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
> IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
> Artigo 36 – O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:
> I- destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
> II- adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;
> III- será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo dentro das disponibilidades da instituição.
> Parágrafo primeiro – Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

> I- domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
> II- conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
> III- domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.
> Parágrafo segundo – O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.
> Parágrafo terceiro – Os cursos de ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.
> Parágrafo quarto – A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Está claro, pois, que a LDB 9394/96 pretendeu definir uma identidade para o Ensino Médio, ao sinalizar que mesmo a preparação para a continuidade de estudos não deverá fundamentar seu conteúdo no acúmulo de informações. A prioridade está no desenvolvimento da capacidade de aprender para continuar aprendendo e na compreensão mais profunda do mundo nos seus aspectos físico, social e cultural. Com relação à preparação para o trabalho que fundamenta o artigo 35, trata-se de uma concepção que considera qualquer tipo de trabalho; não será, portanto, uma preparação que visa ao exercício de profissões específicas no mercado de trabalho.

O que se tem em vista é uma última etapa da educação básica em que o jovem vai adquirir novas competências para "progredir no trabalho"**,** ou seja**,** compete à escola prepará-lo para que tenha condições de continuar sua educação, ampliando conhecimentos, quer no Ensino Superior, quer num curso técnico-profissionalizante ou no próprio ambiente de trabalho, em atividades culturais, de lazer e serviços.

Para Carnoy (1992), neste contexto da sociedade do conhecimento, a justificativa para se investir em educação básica geral está na importância dos jovens adquirirem níveis mais elevados de escolarização. Trata-se da importância da capacidade de aprender, da disposição para a educação permanente, pois o atual estágio de desenvolvimento social, político e econômico requer que a população possa educar-se para além da educação básica, a fim de poder beneficiar-se de alguma forma das aprendizagens posteriores e oportunidades do mundo do trabalho.

Reconhecendo a importância do processo educacional como condição da própria existência humana e mediação fundamental para a cidadania, Paro (1983, p. 81) afirma que o importante no Ensino Médio é desenvolver uma base bastante sólida de "educação geral

instrumental", pois desta dependerá, em muitos casos, o exercício satisfatório de ocupações no mundo do trabalho:

> Uma das mais importantes funções do sistema regular de ensino deverá ser, pois, o fornecimento de uma educação geral que sirva de base para os conhecimentos e habilidades que os alunos terão de adquirir, fora de tal sistema, durante ou após sua escolarização regular**.**

O autor defende a educação geral como a preparação para o trabalho em sentido amplo, que implica na formação para a cidadania. Trata-se de dotar os educandos com um saber crítico sobre a sociedade capitalista, uma formação que considera o trabalho socialmente produtivo como um elemento gerador da dinâmica no ambiente escolar, de modo que a aprendizagem esteja inserida nas formas de produtividade. Por esta perspectiva, só a escola regular de ensino pode oferecer a adequada sistematização dos conteúdos com organização didática também adequada ao aprendizado dos princípios teóricos básicos para esta formação.

No texto das DCNEM, a preparação básica para o trabalho também é entendida como consolidação da preparação para o exercício da cidadania. A proposta é clara quanto à articulação necessária entre trabalho e cidadania, na medida em que esta última só pode se efetivar mediante uma pedagogia comprometida, de fato, com a preparação para o trabalho no sentido amplo. Não há como abordar uma questão sem apontar para a outra. O trabalho é, assim, considerado como o principal contexto em que a capacidade de continuar aprendendo deve ser aplicada, tendo em vista a necessidade do educando em adaptar-se às constantes mudanças da sociedade e da vida produtiva. Para isso, como afirma o Parecer CEB nº 15/98, "[...] é preciso que a escola seja uma experiência permanente de estabelecer relações entre o aprendido e o observado, seja espontaneamente, no cotidiano em geral, seja sistematicamente no contexto específico de um trabalho" (p. 18). O documento cita o pensamento de Castro (1997, p. 18) que, ao analisar o Ensino Médio de formação geral, faz a seguinte observação:

> Não se trata nem de profissionalizar nem de deitar água para fazer mais rala a teoria. Trata-se, isso sim, de ensinar melhor a teoria – qualquer que seja –de forma bem ancorada na prática. As pontes entre a teoria e a prática têm que ser construídas cuidadosamente e de forma explícita. [...] fazer essas pontes significa, por exemplo, fazer a relação entre o que se aprendeu na aula de matemática [...] com a lição sobre atrito na aula de física [...] e com a observação de um automóvel cantando pneus [...] para a maioria dos alunos, infelizmente, ou a escola o ajuda a fazer estas pontes ou

> elas permanecerão sem ser feitas, perdendo-se assim a essência do que é uma boa educação.

Um outro aspecto importante que o Parecer destaca é a responsabilidade do educador em relação à construção dos valores da cidadania, através do compromisso que deve ter com a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos. É preciso que a compreensão dos jovens sobre aspectos da realidade neste novo milênio esteja relacionada à aplicação dos conhecimentos disciplinares no contexto do trabalho, o que demanda uma educação de qualidade, adaptada à sociedade contemporânea. Por isso mesmo, o "trabalho" tem que estar inserido no currículo como um todo, perpassando todas as disciplinas, pois será elemento indispensável para facilitar a difícil tarefa educativa de relacionar teoria e prática. Mais do que isso, ele passa a ser um princípio organizador do currículo dessa educação geral, pois a lei reconhece o valor do trabalho enquanto principal atividade humana e, portanto, inerente à condição de vida cidadã nas sociedades contemporâneas.

O documento refere-se "à riqueza do contexto do trabalho" na escola média para tornar a aprendizagem dos conteúdos significativa, salientando que a experiência da aprendizagem em si mesma pode ser traduzida como um "trabalho de constituição de conhecimentos"**,** o que confere ao processo de escolarização um significado de maior protagonismo e responsabilidade. O "trabalho" enquanto contexto para dar significado à aprendizagem é o mais abrangente, de acordo com o Parecer, pois "[...] o mundo do trabalho permite focalizar muito mais todos os demais conteúdos do ensino médio". O documento afirma que "[...] os estudos de formação geral poderão propiciar a aprendizagem de conhecimentos e competências que são essenciais para o exercício profissional em uma profissão ou área ocupacional determinada" (p. 18).

O documento também chama a atenção para a presença das tecnologias que devem ser contextualizadas em cada uma das áreas. Na realidade, as DCNEM buscam ser uma resposta bem atualizada para os desafios deste "novo" Ensino Médio, considerando-se as mudanças no mundo da produção e do conhecimento dos últimos anos. Os artigos 4º e 5º da Resolução CEB nº 3/98 explicitam essa tendência:

> "I- desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação e de aperfeiçoamento;

> [...]
>
> IV- domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos que presidem a produção moderna de bens, serviços e conhecimentos, tanto em seus produtos como em seus processos, de modo a ser capaz de relacionar a teoria com a prática e o desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores" ;
>
> [...]
>
> "I – Ter presente que os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos, mas meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações,
> [...]
>
> IV- adotar metodologias de ensino diversificadas, que estimulem a reconstrução do conhecimento e mobilizem o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas e outras competências cognitivas superiores".

Dentre os vários aspectos que poderiam ser discutidos aqui para esclarecer ou situar os desafios desse Ensino Médio, a relação entre a ciência e a tecnologia é imprescindível. O Parecer nº 15/98 refere-se à presença das "Tecnologias" em destaque, considerando-a "tema por excelência que permite contextualizar os conhecimentos de todas as áreas e disciplinas no mundo do trabalho" (p. 14).

O documento faz referência, ainda, ao contexto de reformas neste nível de ensino que, iniciadas em meados dos anos 1990 e, ainda em curso, ocorrem na Europa como um processo de revisão das funções tradicionais da Educação Secundária. Em alguns países, como a França, as funções tradicionais do Ensino Médio também sempre oscilaram entre a formação propedêutica e a de terminalidade. De acordo com o Parecer nº 15/98, o que se busca na maioria dos países europeus, que também se empenharam para conformar o Ensino Médio às mudanças provocadas pela globalização econômica e a revolução tecnológica, é traçar um "perfil de formação do aluno mais condizente com as características da produção pós-industrial. O esforço de reforma teve como forte motivação inicial as mudanças econômicas e tecnológicas*"* (p. 15).

Apesar das peculiaridades dos sistemas educacionais dos diferentes países em que se processaram as reformas, o documento enfatiza a existência de duas características comuns a todas elas, incluindo a do Brasil: "progressiva integração curricular e institucional entre as várias modalidades da etapa de escolaridade média; e visível desespecialização das modalidades profissionalizantes" (AZEVEDO, 1996). Em outras palavras, pode-se dizer que

a formação geral com vistas a um desenvolvimento mais harmônico da personalidade do educando e um currículo integrado são tendências na Europa e no mundo.

Ainda de acordo com o Parecer, esta reforma busca a unificação de um ensino que, agregando os ideais humanistas às necessidades de formação teórico-prática, desenvolva harmonicamente a personalidade dos indivíduos, trabalhando ao mesmo tempo com as competências e habilidades cognitivas e sócio-afetivas que ajudam a analisar, solucionar problemas, tomar decisões, adaptar-se a situações inusitadas e a novos contextos. Há uma referência clara no texto quanto à "esperança" colocada por este novo humanismo na educação em nível médio, isto é, na " [...] possibilidade de integrar a formação para o trabalho num projeto mais ambicioso de desenvolvimento da pessoa humana" (p. 18), que deverá ocorrer através da *capacidade de aprender e alcançar os significados verdadeiros* pela autonomia, como a LDB enfatiza no inciso III do artigo 35: " [...] aprimoramento do educando como pessoa humana [...] a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico". O documento destaca a manifestação contundente da União Européia (1995) a favor do Ensino Médio unitário, posição sustentada pelo pensamento do próprio empresariado europeu, para quem

> a missão fundamental da educação consiste em ajudar cada indivíduo a desenvolver todo o seu potencial e a tornar-se um ser humano completo, e não um mero instrumento da economia; a aquisição de conhecimentos e competências deve ser acompanhada pela educação do caráter, a abertura cultural e o despertar da responsabilidade social (p.18).

Trata-se de priorizar a reposição do humanismo como resposta aos efeitos negativos que o pós-industrialismo fez surtir. Assim, a LDB 9394/96 coloca-se como um projeto cuja intenção é a unificação entre humanismo e tecnologia, conhecimento dos princípios científicos que regem o mundo da produção moderna e exercício da cidadania plena, formação ética e autonomia. Trata-se, pelo que se depreende do documento oficial, de pensar na formação integral do cidadão produtivo e, para tanto, espera-se que a escola contribua com a constituição dessa nova cidadania. Nesta condição, entende-se a possibilidade de exercício de direitos, como o emprego, a qualidade de vida, a responsabilidade com o meio ambiente, a igualdade entre homens e mulheres, enfim, os novos ideais afirmativos para a vida pessoal e para a convivência, os quais traduzem essa nova forma de cidadania.

De acordo com a reforma da educação básica no Brasil, então, esta concepção mais ampla de preparação para o trabalho é que confere sentido à proposta de um novo currículo

para o Ensino Médio referido às competências, contemplando uma formação cujo fim se resume na construção de autênticos valores humanos, conforme foi destacado.

2.5 O Ensino Médio na rede oficial da SEE-SP: O Currículo e as competências em leitura e escrita como prioridade.

De acordo com a definição legal estabelecida para cada esfera administrativa no tocante às responsabilidades educacionais, aos estados coube a continuidade da oferta do Ensino Fundamental, mas a prioridade passou a ser a oferta do Ensino de nível Médio, como já mencionado. Dentre os estados que se mobilizaram para cumprir o previsto na nova legislação, São Paulo começou a se destacar já na última metade da década de 1990, quando implementou políticas de acesso e permanência, universalizando o Ensino Fundamental e, em seguida, iniciando ações de investimento para expansão do Ensino Médio de sua rede. Já no início do ano 2000, o Ensino Médio no Estado de São Paulo representava 30% da matrícula total deste segmento no Brasil, um número bastante significativo e que conferia muita responsabilidade ao governo estadual para atender toda esta demanda. Com o intuito de priorizar tal atendimento, a SEE estabeleceu um convênio com o MEC/BID para obtenção de recursos cujos investimentos, previstos a partir de então, foram sendo repassados já desde o final do ano 2000, através de um projeto piloto desenvolvido pela Secretaria, o **Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio.**

No documento elaborado pela SEE-SP (1999, p. 11) para o lançamento deste programa, lê-se a clara intenção de se inaugurar o momento do Ensino Médio no Brasil:

> No caso de São Paulo, o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio, em tramitação, foi elaborado levando-se em conta as diretrizes curriculares e de gestão preconizadas pelas nova legislação, bem como a política educacional em implantação nos últimos cinco anos. Note-se que São Paulo será o primeiro Estado a receber recursos do convênio SEE-SP/MEC/BID, porque a reorganização da rede física, aliada às políticas de correção de fluxos implantadas no Ensino Fundamental, imprimiram um ritmo tal à Educação Básica que estaremos definitivamente inaugurando, no conjunto dos Estados, a hora e a vez do Ensino Médio no país. (grifo no original)

Tendo como objetivo a melhoria da qualidade, o Programa pretendia não só aumentar a oferta de vagas, em especial no período diurno, mas aumentar o tempo de permanência dos jovens na escola. Como estratégia básica para esta melhoria da qualidade, o Programa estabelecia que o plano escolar de cada unidade de ensino deveria apontar o sentido, a direção e os caminhos a serem trilhados para a implementação das mudanças necessárias, respeitando-se as normas vigentes. Cabia à SEE-SP, neste processo, o papel de orientação, assistência e acompanhamento, apoiada por todas as Diretorias de Ensino do Estado, que dariam o suporte técnico de que as escolas precisassem para garantir o sucesso do projeto.

O **Programa** estabeleceu três estratégias básicas para sua implementação:

- fortalecimento das Diretorias de Ensino e das escolas;
- estímulo e apoio para que as escolas de Ensino Médio definissem sua identidade no seu Plano Escolar;
- aprofundamento dos processos de autonomia na gestão escolar, via descentralização de recursos, de competências e envolvimento da comunidade;

Quanto à sua estrutura, compreendeu quatro componentes:

- fundamentos da melhoria da qualidade com ações que estimulassem a implementação e monitoramento do Programa, como a divulgação das DCNEM, a difusão e definição de diretrizes e orientações básicas para a concretização do novo perfil previsto para o Ensino Médio;
- apoio à preparação dos projetos escolares (ações de suporte técnico para que as escolas implementassem projetos com impacto positivo no rendimento dos alunos, através de motivação e prêmios);
- implantação dos projetos escolares aprovados, com repasse de recursos financeiros para serem viabilizados;
- gerenciamento do programa.

Dando sequência à sua política de melhoria da qualidade de ensino através deste **Programa,** a Secretaria lançou uma proposta de adesão para que as escolas interessadas em participar se inscrevessem até agosto de 2000. Poderiam se inscrever todas as escolas exclusivas de Ensino Médio, de 5ª a 8ª séries e Ensino Médio ou, ainda, de 1ª a 8ª séries e Ensino Médio, desde que mantivessem no mínimo 10 classes de Ensino Médio regular. Além disso, como requisitos, o diretor e os professores coordenadores teriam que ter condições de

participar de um encontro de capacitação, com duração de três dias (previsto para setembro daquele ano, como de fato aconteceu). Das escolas inscritas, foram selecionadas, no total, 180, que receberam, via APM, R$ 20.000,00 (vinte mil reais) cada uma, para investimento em materiais didático-pedagógicos, equipamentos, ou em adaptações nos espaços pedagógicos.

Além deste, outros projetos foram criados pela SEE-SP a partir do quadro preocupante que continuava a evidenciar o fracasso da escola. O enfrentamento dos desafios colocados pelos dados das avaliações externas foi assumido por meio da implementação de programas de formação continuada, como o **Letra e Vida**, **Teia do Saber**, ambos para professores do Ensino Fundamental, e **Ensino Médio em Rede**. Este último foi um programa de formação continuada especificamente elaborado para professores do Ensino Médio, cuja meta foi a promoção da aprendizagem eficaz através do aperfeiçoamento da prática docente.

O programa **Ensino Médio em Rede**, lançado em 2004, pretendeu divulgar e trabalhar as Diretrizes Curriculares Nacionais com os professores, através de debate e estudos sobre as especificidades curriculares deste nível de ensino, dentre elas a necessidade de desenvolver a competência leitora e escritora dos alunos. O programa utilizava, como estratégia, a integração entre todos os professores das áreas, a partir de uma perspectiva interdisciplinar de discussão sobre projeto pedagógico e tinha como meta, também, fortalecer as equipes escolares para dar suporte a mudanças na prática pedagógica, possibilitando aos agentes educacionais o conhecimento e a utilização de novas tecnologias de comunicação e informação.

De acordo com o texto de lançamento do Programa (SEE, 2004, p. 11),

> diferentemente do que ocorria até a década de 1990, uma perspectiva de mudança associada a grandes temas debatidos no cenário educacional já está presente na fala de muitos professores (o que faz com que, por vezes, estes sejam refratários a discursos sobre esses temas, pois julgam já saber do que se trata), mas ainda distante de suas práticas.

Quanto à justificativa de um novo programa, lê-se em seu texto (SEE, 2004, p. 13):

> Assim, um programa de formação deve subsidiar o professor para que ele, tendo em vista o projeto político-pedagógico de sua escola e as diretrizes gerais previstas em documentos oficiais, possa proceder a uma avaliação constante de seus alunos que sirva de parâmetro para seu planejamento diário, assim como possa, em conjunto com seus pares, elaborar programações de áreas e/ou planos de ensino e desenvolver projetos e atividades que garantam a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento das competências definidas. Não basta reconhecer e reafirmar que existem

> diferenças no processo de aprendizagem dos alunos. É preciso que haja uma efetiva compreensão desse processo e a proposição de ações adequadas e eficazes. Isso tudo só poderá ocorrer se as ações de formação acompanharem de alguma forma o trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula, para que este tenha assegurados fóruns de discussões que o instrumentalizem de modo que ele possa proceder a reorientações de ordem programática e/ou de ordem didático-metodológica que se façam necessárias.

O **Ensino Médio em Rede** foi um programa de formação continuada que teve o mérito de reconhecer a centralidade das práticas de leitura e escrita como eixo privilegiado das diferentes áreas do conhecimento. Sua pretensão era oferecer subsídios para que a escola contemplasse o compromisso de trabalhar com a produção de textos escritos, focalizando, ao mesmo tempo, as práticas de leitura.

Tendo, então, como eixo transversal a "leitura e escrita", o programa pretendeu promover a integração e desenvolvimento curricular das, até então, três áreas do conhecimento, "Linguagens, Códigos e suas Tecnologias", "Ciências Humanas e suas tecnologias" e "Ciências Naturais e suas Tecnologias", com o objetivo de construir uma prática educativa voltada para a formação integral do aluno. Língua Portuguesa, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira Moderna compõem a área de Códigos e Linguagens; História, Geografia, Sociologia e Filosofia, a área de Ciências Humanas; Matemática, Física, Química e Biologia, a área de Ciências Naturais. Atualmente, porém, com a implementação do novo Currículo da SEE, a Matemática acabou se constituindo como uma área específica, separando-se das Ciências Naturais.

O Programa procurou, ainda, dar ênfase especial ao que denominou de "missão do educador", que seria formar seres humanos preparados para os desafios da vida contemporânea, demandando dos jovens habilidades de leitura e escrita, com as quais se garantiriam as condições para uma visão de mundo mais crítica.

No entanto, os resultados observados depois da sua implantação revelaram que os problemas com a leitura e a escrita ainda permaneciam após alguns anos de seu desenvolvimento. Tais investimentos não produziram os resultados esperados pelo governo paulista, o que o mobilizou a desenvolver outras estratégias para consecução de seus objetivos. A situação parecia sinalizar que não bastava garantir o acesso ao Ensino Médio, promovendo sua universalização e obrigatoriedade, pois o que se passava dentro da escola merecia mais atenção, como os conteúdos que os alunos aprendiam, a prática pedagógica em

torno de tais conteúdos, e sua pertinência e adequação diante daquilo que o aluno deveria aprender de fato.

Em função disso, e inserida num contexto em que as avaliações dimensionam a qualidade da educação oferecida em cada esfera administrativa, a Secretaria resolveu implementar uma Proposta Curricular que garantisse uma base comum de conhecimentos e competências para todos os alunos, fazendo com que todas as suas escolas funcionassem como uma rede. Assim, dando continuidade à sua política educacional, elaborou um Currículo oficial baseado nos mesmos pressupostos com o objetivo de garantir, em todo o estado, um trabalho coeso e consistente com suas diretrizes pedagógicas. Inicialmente, apresentou em 2008 uma nova proposta curricular através do programa "São Paulo faz Escola", que se tornou Currículo oficial apenas um ano depois, em 2009. O Currículo contempla conteúdos organizados por séries e por bimestres para cada uma das disciplinas das quatro áreas do conhecimento: "Linguagens, Códigos e suas Tecnologias" – que inclui as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física-, "Ciências da Natureza e suas Tecnologias" – que incorpora Biologia, Química, Física-, "Ciências Humanas e suas Tecnologias" – que articula História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Psicologia e, finalmente, a "Matemática" que, a partir desta proposta, apenas um ano depois, em 2009, foi instituída como uma área também específica, à parte das demais. Assim, as três grandes áreas do conhecimento desdobraram-se, constituíndo as quatro áreas do conhecimento na educação básica.

O projeto do governo contou com a utilização de materiais pedagógicos e orientações específicas, desenvolvidos por especialistas, visando o oferecimento de referências para a sala de aula em torno das competências em leitura e escrita que, como se disse, são fundamentais para o enfrentamento dos diferentes desafios sociais, culturais e profissionais.

Durante os primeiros 40 dias do ano letivo de 2008, na primeira etapa da implantação da Proposta, para dar início a um trabalho de reforço intensivo, foi lançado o "Jornal do Aluno" e a "Revista do Professor", com ênfase nas atividades de leitura, produção de textos e o desenvolvimento do raciocínio lógico. O "Jornal", elaborado por áreas e por disciplina/série, foi dividido em Ensino Fundamental e Médio e apresentou cada conteúdo pré-determinado, trazendo, de forma detalhada, possibilidades de aplicação e de avaliação das atividades propostas. (SEE/SP, 2008). As informações constantes na "Revista do Professor" chamavam a atenção para "As habilidades de leitura e produção de textos", que deveriam ser "[...] privilegiadas nas disciplinas Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física, História e Filosofia" (SEE/-SP, 2008, p. 15). A Revista do Professor apresentou

também sua orientação quanto à utilização de uma metodologia de ensino de acordo com a proposta e com o desenvolvimentos das

> [...] habilidades que foram previstas para recuperar/consolidar; o modo de o professor se preparar para aplicar a aula; os recursos necessários; o modo de direcionar e motivar os alunos; o tempo previsto; o modo de organizar a classe para as tarefas; o modo de avaliar e corrigir os produtos da atividade. (SEE/SP, 2008, p. 13)

Elaborado por uma equipe técnica da SEE/SP, esse material foi distribuído em todas as escolas da rede pública estadual de São Paulo, com orientações tanto para professores quanto alunos na realização das atividades em sala de aula. Em seguida, surgiram os "Cadernos do Professor" e "Cadernos do Aluno" para dar sequência aos estudos após o período de recuperação. Com duração bimestral, estes cadernos foram utilizados ao longo de 2008 e aperfeiçoados a partir de 2009. Este material foi complementado com vídeos tutoriais e DVDs que apresentaram os princípios da organização do material e foram distribuídos para todas as escolas da rede.

O texto de Apresentação do material justifica a necessidade de um novo currículo (SEE/SP, 2008a, s/p.):

> A criação da Lei de Diretrizes e Bases, que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente.

Por conta desta ineficiência, a Secretaria salienta que se faz necessária uma

> [...] ação integrada e articulada [...] Mais do que simples orientação, o que propomos, com a elaboração da Proposta Curricular e de todo o material que a integra, é que nossa ação tenha um foco definido. (SEE/SP, 2008a, s/p.).

Conforme o documento oficial, os processos de desenvolvimento dos alunos devem enfatizar o trabalho com a linguagem para a concretização do objetivo do programa em termos de constituição das competências. Em seu texto introdutório, a SEE apresenta o Currículo, dando ênfase aos "Princípios para um currículo comprometido com o seu tempo", um de seus temas centrais, dentro do qual estão presentes os seguintes tópicos, colocados

como seus princípios estruturadores: “Uma escola que também aprende”, “O currículo como espaço de cultura”, “As competências como referência”, “Prioridade para a competência da leitura e da escrita” (grifo nosso), “Articulação das competências para aprender” e “Articulação com o mundo do trabalho”, enfatizando a necessidade de “[...] garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências, [...], priorizando a competência de leitura e escrita” (SEE/SP, 2008a).

Como justificativa, ainda, a SEE afirma que tal proposta atende aos desafios da contemporaneidade, para uma sociedade que é

> [...] cada vez mais caracterizada pelo uso intensivo do conhecimento, seja para trabalhar, conviver ou exercer a cidadania, seja para cuidar do ambiente em que se vive. Essa sociedade, produto da revolução tecnológica que se acelerou na segunda metade do século passado e dos processos políticos que redesenharam as relações mundiais, já está gerando um novo tipo de desigualdade, ou exclusão, ligada ao uso das tecnologias de comunicação que hoje mediam o acesso ao conhecimento e aos bens culturais (SEE/SP, 2008a, p. 9).

Esclarece que as competências constituídas durante a educação básica, entre outras coisas, são “imprescindíveis para a inserção social do indivíduo de forma produtiva e solidária”. (SEE-SP, 2008a, p. 10). Neste sentido, a aprendizagem de competências e habilidades são apresentadas como um compromisso assumido através da prática pedagógica, na medida em que seu êxito depende do trabalho articulado do professor em torno dos conteúdos, com metodologias adequadas à aprendizagem. Segundo a Secretaria, cabe ao professor o papel de orientador dos estudos, dos conteúdos, enquanto que ao aluno cabe

> Ler ou reler textos indicados pelo professor; fazer e refazer exercícios para compreender melhor um conteúdo; realizar pesquisas para ampliar ou aprofundar conhecimentos sobre um assunto; e refletir sobre um tema ou assunto de uma disciplina.(SEE/SP, 2009)

Nesta perspectiva, o documento de apresentação do Currículo da SEE chama a atenção para o fato de que não apenas a quantidade, mas principalmente a qualidade do conhecimento deve ser considerada “[...] por sua relevância para a vida de hoje e do futuro, além dos limites da escola. Portanto, mais que os conteúdos isolados, as competências são guias eficazes para educar para a vida.” (SEE-SP, 2008a, p. 18). Como justificativa para a adoção do novo paradigma, o Currículo afirma que, em função da diversidade característica

de nossa população escolar, a unidade nos resultados da aprendizagem só pode ser garantida a partir das metas a serem alcançadas com base na determinação do que o aluno deve aprender. Neste processo de desenvolvimento dos alunos, há uma ênfase, portanto, na centralidade da linguagem, em que a leitura e a escrita, mais uma vez, aparecem como inquestionáveis na constituição dos sujeitos.

Um currículo referido a competências supõe que se aceite o desafio de promover os conhecimentos próprios de cada disciplina de forma articulada às competências. É assim que o ler e o escrever passam a representar um eixo central e privilegiado de toda a proposta pedagógica do Currículo.

Ao justificar a prioridade dada para a competência em leitura e escrita, o texto introdutório do documento oficial da SEE defende a linguagem como aquilo que constitui o ser humano, "seu traço distintivo", pois ele foi capaz de criar a escrita, instrumento com o qual ampliou sua capacidade de comunicação, superando o tempo e o espaço. Desta forma, representar, comunicar e expressar são ações de construção de significado relacionadas a vivências que se incorporam ao repertório de saberes de cada indivíduo. Assim, os sentidos são construídos na relação entre a linguagem e o universo natural e cultural em que estamos inseridos.

O documento chama a atenção para o fato de que a adolescência é a fase em que a linguagem se desenvolve de tal forma que se transforma em instrumento para compreender e agir sobre o mundo real. É na adolescência que esta possibilidade se amplia, pois é nesta fase que o ser humano se torna "um ser de linguagem, em sua expressão mais radical" (p.11), através da qual é possível desenvolver sua capacidade de representação e comunicação, expressando sua articulação com a realidade de forma crítica:

> A linguagem é uma forma de compreensão e ação sobre o mundo. É isso o que os adolescentes, com todos os seus exageros, manifestam. Graças à linguagem, o pensamento pode se tornar antecipatório em sua manifestação mais completa: é possível calcular as conseqüências de uma ação sem precisar realizá-la. Pode-se ainda fazer combinações e analisar hipóteses sem precisar conferi-las de antemão, na prática, pois algumas de suas conseqüências podem ser deduzidas apenas pelo âmbito da linguagem. Pode-se estabelecer relações de relações, isto é, imaginar um objeto e agir sobre ele, decidindo se vale a pena ou não interagir com ele em outro plano.
>
> Em outras palavras, graças à linguagem, agora constituída como forma de pensar e agir, o adolescente pode raciocinar em um contexto de proposições ou possibilidades, pode ter um pensamento combinatório, pode aprender as disciplinas escolares em sua versão mais exigente, pode refletir sobre os valores e fundamentos das coisas. (SEE-SP, 2008a, p. 12)

E, ainda:

> Do ponto de vista social e afetivo, a centralidade da linguagem nos processos de desenvolvimento possibilita ao adolescente aprender, pouco a pouco, a considerar suas escolhas em uma escala de valores. Viabiliza-lhe aprender a enfrentar as conseqüências das próprias ações, a propor e alterar contratos, a respeitar e criticar normas, a formular seu próprio projeto de vida e a tecer seus sonhos de transformação do mundo. (SEE-SP, 2008a, p. 12):

Ao tratar especificamente do ler e escrever no Ensino Médio, o documento da SEE inicia sua argumentação, afirmando a importância do desenvolvimento da linguagem, que "possibilita o raciocínio hipotético-dedutivo", indispensável à compreensão de fenômenos. Considerando tal compreensão como a base a partir da qual o adolescente vai iniciar o processo de produção de conhecimento, ler, nesse sentido, corresponde ao modo de compreender, isto é, de assimilar experiências ou conteúdos disciplinares (e modos de sua produção) e escrever seria a expressão da sua construção ou reconstrução com sentido. O ler, ainda, implica em

> Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema [...] – além de empregar o raciocínio e antecipar, de forma comprometida, a ação para intervir no fenômeno e resolver os problemas decorrentes dele [...] Ler, aqui, além de implicar em descrever e compreender, bem como em argumentar a respeito de um fenômeno, requer a antecipação de uma intervenção sobre ele, com tomada de decisões a partir de uma escala de valores (SEE-SP, 2008a, p. 15)

Nesse contexto, escrever significa

> [...] dominar os muitos formatos que a solução do problema comporta. [...] Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente [...] mas observando regras e assumindo responsabilidades [...] Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. Escrever é formular um plano para essa intervenção, levantar hipóteses sobre os meios mais eficientes para garantir resultados, a partir da escala de valores adotada. É no contexto da realização de projetos escolares que os alunos aprendem a criticar, respeitar e propor projetos valiosos para toda a sociedade; por

> intermédio deles, aprendem a ler e escrever as coisas do mundo atual, relacionando ações locais com visão global, por meio de atuação solidária. (SEE-SP, 2008a, p. 15)

Pensar na formação de jovens com estas competências essenciais para sua inserção na sociedade do século XXI tem sido o objetivo de muitas pesquisas recentes sobre o ensino de ciências naturais na educação básica. Tais pesquisas enfatizam a ideia da alfabetização e letramento científico enquanto uma necessidade, uma condição para a formação básica dos cidadãos. Isso significa dizer que os alunos precisam ser inseridos na cultura científica, para estarem em condições de entender o mundo em suas dimensões humana, social e cultural. Compreender e apreciar criticamente o saber que as ciências naturais e suas tecnologias propiciam é o que se pretende, conforme Sasseron e Carvalho (2008, p. 336):

> [...] é preciso proporcionar oportunidades para que os alunos tenham um entendimento público da ciência, ou seja, que sejam capazes de receber informações sobre temas relacionados à ciência, tecnologia e os modos como estes empreendimentos se relacionam com a sociedade e com o meio ambiente e, frente a tais conhecimentos, sejam capazes de discutir tais informações, refletirem sobre os impactos que tais fatos podem representar e levar à sociedade e ao meio ambiente e, [...] posicionarem-se criticamente frente ao tema.

Para os autores, esta inserção na cultura científica pode desenvolver nos alunos as habilidades necessárias para observar, questionar, investigar e compreender o mundo que os circunda, sendo que o desenvolvimento linguístico desempenha uma função relevante neste processo de inserção. A prática pedagógica prevista no Currículo oficial deve privilegiar, pois, as várias possibilidades do uso da língua e, por isto, o Caderno do aluno tem textos para leitura e entendimento, um espaço para anotações sobre as observações, experiências e atividades de sala de aula. O aluno deve desenvolver textos argumentativos, artigos de opinião, evidenciando competência para ler e entender textos científicos de enciclopédias, revistas científicas, pesquisas na Internet e outras mídias. Em uma proposta interdisciplinar articulada entre as áreas de conhecimento, utilizando-se da diversidade textual na sala de aula e tomando cuidado com o tratamento dado à leitura no cotidiano escolar, a ideia é que se possa desenvolver um trabalho para o aluno apreender conceitos, apresentar informações novas, comparar pontos de vista e argumentar.

Conforme Carlino (2005), longe de se considerar a competência em leitura como uma técnica que se aprende para se aplicar em uma diversidade de textos, de forma precipitada, as tendências atuais defendem a noção de que as disciplinas do Currículo não são apenas espaços conceituais, mas também retóricos e discursivos, considerando suas formas específicas de elaborar e comunicar a informação. Para o autor, aprender uma disciplina, seja ciências, matemática ou literatura, pressupõe também aprender a ler e a escrever seus próprios textos.

A certeza de que é preciso investir no letramento científico redimensiona uma responsabilidade em face do ler e escrever que antes era uma tarefa apenas do professor de Língua Portuguesa. Assim, todas as disciplinas devem utilizar textos concretizados através dos gêneros disponíveis na sociedade para formar um conjunto com um fim comum, a inserção do aluno no mundo letrado:

> cabe a todos os professores, que devem transformar seu trabalho em oportunidades nas quais os alunos possam aprender e consolidar o uso da Língua Portuguesa e das outras linguagens e códigos que fazem parte da cultura, bem como das formas de comunicação em cada uma delas (SEE/SP, 2008ª, p. 13).

As competências linguísticas estão articuladas e presentes, pois, em todas as disciplinas e expressam-se por meio de habilidades, algumas mais específicas como ler e comunicar-se com textos, cifras, gráficos, tabelas, fórmulas, converter uma linguagem em outra, sistematizar dados e elaborar relatórios.

Defendendo tais ideias, portanto, o Currículo da SEE prioriza as competências em leitura e escrita em todas as disciplinas e áreas, na medida em que qualificam para comunicar, interpretar, expressar, representar, argumentar, ou seja, as competências do domínio das muitas formas de linguagem, essenciais na sociedade atual. O que se configura como um princípio básico da reforma fortalece as diretrizes para o ensino. No entanto, tão importante quanto um bom currículo é a assimilação que os educadores podem fazer dos referidos princípios e as condições de implementação na prática pedagógica. É neste sentido que importa compreeender as concepções docentes sobre uma formação que integra a leitura e a escrita no campo das competências para o mundo do trabalho.

Foi tal iniciativa da SEE-SP que impulsionou, em 2008, a retomada da pesquisa em âmbito acadêmico com o intuito de estudar o novo Currículo do Estado de São Paulo para as escolas da rede pública, mais especificamente, sua assimilação pelos professores, cujo objetivo prioriza as competências em leitura e escrita dos adolescentes. Tais competências

são, como se vem afirmando, centrais na elaboração das políticas educacionais recentes que definem as diretrizes curriculares das redes de ensino de um modo geral. Estudar sobre a forma como os professores estão incorporando os novos conceitos, implica em discutir um pouco o seu papel no contexto dessas mudanças.

2.6 O papel do professor no contexto da educação atual

Como já discutido, em função das mudanças econômicas e sociais que vêm ocorrendo nos últimos anos, o processo de escolarização com mais qualidade ganhou especial importância principalmente nos países em desenvolvimento, o que levou também à prioridade das políticas para professores nas agendas de muitas nações. Levando-se em conta os discursos oficiais e as iniciativas neste âmbito, percebe-se que as exigências postas para as escolas e os professores tornam-se cada vez mais complexas. O relatório da OCDE (2006, p.7) trata assim a questão:

> Todos os países buscam melhorar suas escolas e corresponder da melhor forma a expectativas sociais e econômicas mais altas. Sendo o recurso mais significativo das escolas, os professores são fundamentais para os esforços de aprimoramento dessas instituições. Melhorar a eficácia e a igualdade da escolarização depende, em grande medida, da garantia de que pessoas competentes queiram trabalhar como professores, que seu ensino seja de alta qualidade e que todos os estudantes tenham acesso a ensino de alta qualidade.

Desta forma, melhorar o trabalho da escola faz parte de uma nova exigência, a de que o processo de escolarização deve prover meios para a aprendizagem ao longo da vida, para além da educação básica, tendo em vista um ensino mais eficiente. Neste âmbito, os professores representam o elemento central do esforço pelo aprimoramento dos sistemas escolares. Foi em função dessas necessidades que tais sistemas iniciaram suas reformas curriculares e todo esse movimento tem levado a uma revisão do papel docente. Conforme destaca o relatório, é preciso que “pessoas competentes queiram trabalhar como professores, que seu ensino seja de alta qualidade [...]”.

Uma das principais preocupações que o relatório enfatiza em relação a isto é sobre a própria atratividade da profissão docente, ou seja, dado que um grande número de professores tem ingressado nos últimos 20 anos, é preciso que se desenvolva políticas que motivem e entusiasmem os novos a permanecerem na carreira. O relatório assume uma posição otimista em relação a este movimento, quando, pressupondo a formação de qualidade desses professores, afirma que "O ingresso de um grande número de novos professores com habilidades atualizadas e ideias novas deve renovar a escola de maneira substancial" (OCDE, 2006, p. 8).

No levantamento realizado pela OCDE e consubstanciado no referido relatório, dentre as principais preocupações dos países que articulam a qualidade da educação à atividade docente, há um destaque para as "preocupações em relação ao desenvolvimento de conhecimentos e habilidades dos professores" (OCDE, 2006, p. 8), pois se verificou uma "escassez qualitativa" relacionada ao número suficiente de docentes com conhecimentos e habilidades necessários ao atendimento das demandas escolares. Para tanto, afirma-se que os países precisam ter clareza do conhecimento que os professores devem ter, do que ele precisa ser capaz de fazer e, assim, estabelecer um perfil docente para os seus sistemas escolares. Este perfil de competências deve ser definido a partir dos objetivos estabelecidos para a aprendizagem dos alunos, provendo padrões de referências para toda a profissão docente considerada de sucesso.

Para os diversos perfis docentes definidos em cada país, o relatório aponta a necessidade de que alguns aspectos comuns sejam contemplados, como

> amplo conhecimento da disciplina a ser lecionada; habilidades pedagógicas; capacidade para trabalhar de maneira eficaz com uma ampla variedade de estudantes e colegas, contribuindo com a escola e com a profissão; e capacidade para continuar seu desenvolvimento (OCDE, 2006, p. 13).

Este último aspecto, "capacidade para continuar seu desenvolvimento", torna-se relevante quando se pensa em transformar a docência em uma profissão enriquecida pelo conhecimento e, conforme o relatório, as pesquisas sobre as características deste desenvolvimento eficaz

> indicam que os professores devem ser agentes ativos na análise de suas próprias práticas, à luz de padrões profissionais, e dos progressos de seus próprios estudantes, à luz dos padrões estabelecidos para a aprendizagem dos estudantes (OCDE, 2006, p. 14).

É preciso, pois, que os professores desenvolvam o papel de pesquisador, ao lado de seu papel docente, tendo em vista que seu aprimoramento profissional está necessariamente articulado ao aprimoramento de suas práticas.

Desta forma, embora a melhoria da aprendizagem dependa de muitos fatores, muitas pesquisas salientam a influência decisiva da qualidade dos professores neste processo, o que se constitui como um grande desafio, especialmente nos países emergentes. O relatório chama a atenção para esta articulação entre desempenho dos estudantes e atuação dos professores, ressaltando algumas características apontadas nas conclusões das pesquisas, como as que definem a qualidade do professor, mas que não são captadas pelos indicadores:

> Um ponto de convergência entre os diversos estudos é a constatação de que existem muitos aspectos importantes relacionados à qualidade do professor que não são captados pelos indicadores utilizados normalmente, tais como qualificações, experiência e testes de competência acadêmica. As características do professor mais difíceis de medir, mas que são vitais para a aprendizagem dos estudantes, incluem competência para transmitir ideias de maneira clara e convincente; para criar ambientes de aprendizagem eficazes para diferentes tipos de estudantes; para estimular relações produtivas entre o professor e os estudantes; para demonstrar entusiasmo e criatividade; e para trabalhar de maneira eficaz com os colegas e os pais (OCDE, 2006, p. 27).

Observando tais características, chama especial atenção a responsabilidade do professor "para criar ambientes de aprendizagem eficazes [...]", pois, como já mencionado nesta pesquisa, a Resolução CEB nº 3/98 defende a necessidade de um Ensino Médio estruturado para a capacidade de aprender, destacando o aperfeiçoamento dos usos das linguagens como instrumentos que devem garantir a constituição dos conhecimentos disciplinares específicos, bem como a formação de atitudes e valores. Segundo a Resolução, a construção desses conhecimentos, que estão na base da preparação para o exercício da cidadania, se dá pela prática pedagógica consciente e eficaz, pela qual o professor assume seu compromisso com a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Esta Resolução procurou dar, ainda, ênfase especial ao que denominou de "missão do educador", que seria formar seres humanos preparados para os desafios da vida contemporânea, demandando dos jovens habilidades de leitura e escrita, com as quais se garantiriam as condições para uma visão de mundo mais crítica. Assim, é papel do professor criar e estruturar atividades diversificadas, estimulando a auto-confiança e as capacidades

individuais para aprender, pois, por esta perspectiva, os professores são estimuladores das aprendizagens e não apenas estruturadores do ensino. A missão docente, assim, se define pela ideia de formar pessoas, cidadãos críticos, que possam desenvolver a maior das competências: a compreensão. Esta se fundamenta na capacidade de escutar, observar, pensar e de utilizar as várias linguagens (PERRENOUD, 2002).

Indiscutivelmente, o êxito do Currículo da SEE depende de que o professor compreenda e assuma as concepções sobre o desenvolvimento de competências e o novo paradigma que a LDB/96 já havia proposto quanto ao foco da relação ensino-aprendizagem. Trata-se de um compromisso a ser assumido e incorporado na prática docente. Antes, o foco era o ensino, isto é, predominava a ideia de que toda a estrutura envolvida no processo de ensino-aprendizagem deveria facilitar o trabalho do professor, com as melhores condições para o ensino dos conteúdos. Com a alteração proposta pela LDB 9394/96, o foco se desloca para a aprendizagem, sendo que o importante não é mais a liberdade de ensinar, mas a garantia da aprendizagem. A responsabilidade do professor amplia-se por esta nova perspectiva, pois os conteúdos passam a ser trabalhados em função daquilo que o aluno precisa aprender, isto é, das competências indispensáveis para a sua formação, como já foi dito anteriormente.

Desta forma, seguindo a mesma orientação da LDB 9394/96 e considerando os novos enfoques requeridos para a educação básica contemporânea, o Currículo da SEE assume como princípio constitutivo de sua organização o direito de aprender. E pensar nos requisitos exigidos da escola, em geral, e desse professor, em especial, remete às condições que a proposta pedagógica do Currículo coloca como essenciais para o cumprimento desse papel, principalmente no âmbito do Ensino Médio:

> Logo, a atuação do professor, os conteúdos, as metodologias disciplinares e a aprendizagem requerida dos alunos são aspectos indissociáveis: compreendem um sistema ou rede cujas partes têm características e funções específicas que se complementam para formar um todo, sempre maior do que elas. Maior porque se compromete em formar crianças e jovens para que se tornem adultos preparados para exercer suas responsabilidades (trabalho, família, autonomia etc.) e para atuar em uma sociedade que muito precisa deles.
>
> Um currículo referido a competências supõe que se aceite o desafio de promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articuladamente às competências e habilidades do aluno. É com essas competências e habilidades que ele contará para fazer sua leitura crítica do mundo, para compreendê-lo e propor explicações, para defender suas ideias e compartilhar novas e melhores formas de ser, na complexidade em que hoje isso é requerido. É com elas que, em síntese, ele poderá enfrentar problemas e agir de modo coerente em favor das múltiplas possibilidades de solução ou gestão.
>
> Tais competências e habilidades podem ser consideradas em uma perspectiva geral, isto é, no que têm de comum com as disciplinas e tarefas escolares, ou então no que

> têm de específico. Competências, neste sentido, caracterizam modos de ser, raciocinar e interagir que podem ser depreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, tarefas ou atividades. Graças a elas podemos inferir se a escola como instituição está cumprindo bem o papel que se espera dela no mundo de hoje.
> Os alunos considerados nesta proposta têm, de modo geral, de 11 a 18 anos de idade. Valorizar o desenvolvimento de competências nesta fase da vida implica em ponderar, além de aspectos curriculares e docentes, os recursos cognitivos, afetivos e sociais de que os alunos dispõem. Implica, pois, em analisar como o professor mobiliza conteúdos, metodologias e saberes próprios de sua disciplina ou área do conhecimento, visando desenvolver competências em adolescentes, bem como instigar desdobramentos para a vida adulta.

Assim, como as reformas curriculares implicam na reformulação de conteúdos, é preciso que os professores estejam capacitados para assumir a revisão de seu conhecimento para transformá-lo de acordo com as novas demandas propostas para as escolas e para eles mesmos: o domínio dos novos conteúdos curriculares, sua competência acadêmica, capacitação ou formação continuada em serviço, bem como outras qualificações relacionadas à incorporação da tecnologia da informação e da comunicação, além das relações interpessoais. Tais aspectos, hoje, são imprescindíveis para o funcionamento pleno dos sistemas escolares. Nóvoa[15] chama especial atenção para o fato de que o professor deve adquirir conhecimento de conteúdo pedagógico que, segundo ele, é a associação do conhecimento da disciplina específica, "aquilo que o professor traz da faculdade" e o conhecimento do modo de ensiná-la, que seria a capacidade de transposição didática. Esta última, muito importante, não se ensina nos bancos escolares, pois depende da elaboração pessoal do professor, que deve transformar em ensino o conteúdo aprendido durante seu processo de formação.

Continuando a expor seu pensamento, Nóvoa afirma que a escola está carregando há algumas décadas um fardo que não é dela, assumindo, por fragilidade da sociedade, problemas de outros âmbitos e abandonando sua função de transmissão e produção dos conhecimentos sistematizados, o que levou também os professores a assumirem outros papéis em desvio de sua principal função. Para ele, o professor precisa fazer uma reflexão individual, lembrar que sua matéria prima é o conhecimento, algo que não se pode negar e com o qual se deve trabalhar no sentido de preparar o "outro", pensando no seu futuro e tendo sempre em mente que todos têm a capacidade para aprender. Como em qualquer profissão liberal, adverte ainda o professor Nóvoa, não podemos trabalhar no isolamento, pois é através da troca de

[15] Antonio Nóvoa . "Pedagogia: A terceira margem do rio". Palestra proferida no auditório da Faculdade de Educação da USP em 20/05/11.

experiência, do trabalho em equipe, da comunicação, do diálogo, do viver com o outro que desenvolveremos uma prática reflexiva que certamente levará à revisão da postura pedagógica diante do maior desafio: levar os alunos a agradarem-se, no final do processo de aprendizagem, com aquilo que no princípio não se agradavam, o próprio conhecimento; e é só a partir do trabalho com sua matéria-prima que o professor cumprirá seu papel.

Em relação a isto, Alarcão (2003) ressalta que a sociedade da informação, por ser aberta e global, exige novas competências do professor, pois o aluno precisa não só do acesso à informação, mas precisa saber fazer a gestão desta informação, avaliando-a e relacionando-a com outras informações para transformar tudo em conhecimento significativo, útil para sua inserção social. Conforme a autora, a sociedade atual passou a ser denominada sociedade da informação e do conhecimento e, mais recentemente, sociedade da aprendizagem. Por isso, o papel da escola é o desenvolvimento de competências voltadas para a aprendizagem e a atuação efetiva nesta sociedade. A ação docente, neste caso, define-se como uma ação em que se tem que agir na urgência, mediante o inusitado, decidir nos momentos de incerteza e intervir com competência nas situações de aprendizagem (PERRENOUD, 2002).

Referindo-se ao pensamento de Morin, Alarcão (2003) lembra que se a informação não for organizada, não se constituirá em conhecimento pertinente, isto é, em um "saber" específico e contextualizado. O conhecimento tornou-se um bem comum, pois a condição de cidadania exige do homem a capacidade de pensar e a sabedoria para decidir com base na informação e em sólidos conhecimentos. Cada um deve estar preparado para encontrar a informação necessária, decidir sobre sua relevância e avaliá-la criticamente. Nesta perspectiva, é preciso que o aluno perceba a importância de sua formação e, para isso, devem ser desenvolvidas competências num contexto em que haja um apelo para atitudes mais autônomas, dialogantes e colaborativas, bem como projetos de reflexão e pesquisa.

Os professores precisam ser professores reflexivos numa escola reflexiva, tendo em vista o cumprimento da missão fundamental da educação, que é desenvolver todo o potencial do indivíduo para sua completa formação humana (ALARCÃO, 2003).

Como já mencionado em tópico anterior, o Currículo da SEE prevê uma prática pedagógica que articule as diferentes áreas de conhecimento, em que, mais uma vez, tendo em vista esta formação humana, se destaca o papel do professor enquanto articulador de seus conteúdos em torno deste eixo: a leitura e a escrita como prioridades na construção dos conhecimentos.

Em síntese, espera-se que o professor possa enfrentar a realidade de modo crítico, atuando como mediador do processo do "fazer aprender". É preciso que ele crie as

oportunidades de aprendizagem relevantes e significativas para a vida do jovem em sociedade, papel preponderante que lhe cabe no exercício da docência.

3 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES DE H. LEFEBVRE: UMA POSSIBILIDADE DE LEITURA DAS CONCEPÇÕES DOCENTES

> Tudo quanto vive, vive porque muda; muda porque passa; e, porque passa, morre. Tudo quanto vive perpetuamente se torna outra coisa, constantemente se nega, se furta à vida.
>
> **Fernando Pessoa**

3.1 Representações sociais: alguns impasses teóricos.

O tema da Representação Social vem se destacando nas pesquisas acadêmicas como uma alternativa bastante interessante de se compreender e interpretar os fenômenos sociais, especialmente, a partir da década de 1970, com os estudos de Moscovici. Este autor desenvolveu algumas formulações sobre Representação Social, cujo significado e pertinência marcaram o meio acadêmico, tornando-se referência incontestável para os estudos sobre representações. Sua teoria surge de uma visão crítica sobre a forma do pensamento tradicional e predominante, tanto na América do Norte como na Grã-Bretanha, que concebia o sujeito separado do seu contexto social, o que o levou à proposta de ruptura com este modelo.

Conforme Moscovici (1987), o conceito de Representação social é proveniente da Sociologia, a partir dos estudos das Representações coletivas de Durkheim, em quem se baseia para desenvolver seu pensamento, embora seu enfoque seja diferente, já que não tinha o mesmo compromisso com a visão positivista do final do século XIX e início do XX.

As “Representações Sociais”, antes denominadas de “Representações Coletivas”, circunscreviam-se ao campo dos fenômenos psíquicos e sociais, abrangendo tanto a ideologia, o pensamento filosófico e a consciência mítica, como os conceitos e as explicações nascidos no cotidiano em meio à interações pessoais. Por este sentido dado por Moscovici às representações, é que se pode considerá-las como um âmbito de estudos sobre a construção da realidade pelo viés da psicologia social.

Segundo o autor, para se compreender a consciência de uma determinada sociedade é importante que se considere as representações psicológicas daqueles que compartilham da

mesma cultura. Assim, para Moscovici (1987), é possível se conhecer uma sociedade pela forma como representa suas manifestações culturais. Com sua teoria inovadora, ele afirma não existir separação entre os universos interior e exterior do indivíduo, mas uma total articulação entre os universos psicológico e social que resulta na impossibilidade de separação entre o sujeito, o objeto e a sociedade.

Nesta perspectiva proposta por Moscovici (1987), os indivíduos, além de processadores de informações, são sujeitos ativos no processo de produção e comunicação de suas Representações. Portanto, para a compreensão de certos aspectos da realidade, é preciso recorrer às representações sociais, no sentido de tentar resgatar aquilo que está por trás das falas dos sujeitos, aquilo que foi produzido no processo de interação entre os indivíduos e que pode ter um significado específico, atribuindo um grau de realidade considerável aos elementos constitutivos de uma Representação.

Compartilhando das mesmas ideias, Chartier (1991) afirma que a Representação é o produto de ações práticas no interior das relações culturais, ou seja, é produto de um simbolismo, cuja prática se transforma em outras Representações. Desta forma, "o fato" em si, no sentido de um acontecimento histórico e social, nunca será o fato real, considerado válido, pois o que se tem, neste caso, é apenas a sua Representação do real e não o fato original. Visto desta forma, a realidade não determina a consciência individual, nem a social, mas é construída pela mediação da cultura e as Representações sociais é que são constitutivas da realidade.

A temática da Representação pode ser discutida por vários enfoques teóricos, partindo da sociologia clássica, através de Durkheim, Weber e Marx, e chegando até às abordagens mais contemporâneas, propostas por Bakhtin e Bourdieu. Segundo Bakhtin (1998), o dialogismo é a forma de existência da linguagem, pois por trás de cada enunciado, de cada palavra, ecoam a voz do "eu" e a do "outro", carregadas de um conteúdo ideológico e/ou proveniente da vivência, construído entre o individual e o social. Considerar a linguagem em seu caráter dialético, é pensar na língua como atividade de natureza eminentemente social, pois, toda vez que o indivíduo dialoga, traz em si suas marcas e influências, por meio das quais irá buscar subsídios no discurso do outro.

Da mesma forma, em concordância com essa ideia de que os sujeitos carregam consigo as marcas de uma ideologia predominante no seu contexto social, encontramos Bourdieu (2005), que defendeu o pensamento de que existem estruturas objetivas construídas no âmbito social, as quais exercem uma pressão sobre a ação e as representações individuais. A interiorização de tais estruturas, como as condições específicas de uma classe ou grupos

sociais, gera certas estratégias ou respostas objetivas e/ou subjetivas para a solução de conflitos. A essa forma de disposição à determinada prática de classe ou grupo social, Bourdieu denominou de *habitus.*

Mas em meio à diversidade de concepções teóricas sobre Representações, foi possível encontrar um referencial importante, que tem sido utilizado em pesquisas na área da educação, principalmente a partir da década de 1970, pelo potencial em fornecer subsídios para o estudo do cotidiano escolar e as Representações docentes. Trata-se do filósofo e sociólogo marxista francês Henri Lefevbre, cuja perspectiva teórica enfatiza a importância de se considerar as condições reais em que os sujeitos produzem suas Representações. Segundo o pensador, as Representações são um produto de um determinado processo social e histórico e podem ser desveladas através do concebido pelos sujeitos envolvidos, da sua reflexão sobre determinados conceitos. Assim, Lefebvre (1983) apresenta uma possibilidade de análise que tem se mostrado muito rica e relevante nos estudos realizados sobre os fenômenos educacionais nas últimas décadas, ajudando a compreendê-los.

3.2 As ideias de Lefebvre sobre Representações e o Currículo da SEE-SP

Lefebvre (1983) trabalha o conceito de Representação, investigando sua importância na contemporaneidade, salientando, como já mencionado, que as representações são produto de um determinado processo social e histórico e podem ser desveladas através da reflexão dos sujeitos envolvidos sobre determinados conceitos.

A teoria das Representações de Lefebvre defende a lógica dialética dos conceitos e, em relação às questões epistemológicas do conhecimento, enfatiza a necessidade de se incluir, na pesquisa sobre estas condições reais, a teoria do desconhecimento, ou seja, aquele conhecimento do senso comum como os valores culturais, crenças, ritos, mitos, que têm sido desprezados tradicionalmente como fonte de compreensão dos fenômenos sociais. Podemos afirmar que a riqueza das Representações talvez se deva ao seu caráter paradoxal, pois

> não são ‘fatos sociais’, pois não possuem consistência própria; não são ‘fatos psíquicos’, ainda que motivem os atos, pois só surgem na relação; não são ‘fatos de linguagem’, ainda que o discurso seja seu suporte. As representações não podem reduzir-se nem a um veículo lingüístico nem a seus suportes sociais; para captá-las é necessário estudar o discurso e a prática social correspondente. (Penin, 1989, p.15).

Para Lefebvre (1983), o problema da Representação inicia-se com a não-imediaticidade do mundo existente para os humanos, ou seja, o "eu", o "outro", os objetos físicos, os saberes acumulados, os artefatos culturais, enfim tudo o que é existente não está numa relação imediata com o ser humano, desde a instauração da racionalidade pelo pensamento filosófico. Antes deste evento, na Antiguidade Grega, a Representação não se colocava como uma questão, pois tudo era "apresentação", tudo era "presentificado" na relação direta entre o homem e o ser.

Neste mundo da totalidade, não havia o problema em torno do conhecimento, da separação entre o pensamento e o ser, o sujeito e o objeto, como passou a existir a partir do momento em que a racionalidade passou a ser a única via de acesso para se alcançar o conhecimento verdadeiro, superando a opinião. Para os pré-socráticos, a Representação seria a opinião comum, uma forma enganadora de se aproximar do real, pois a percepção comum vê o mundo como composto de uma diversidade infinita. Assim, a razão prevaleceu como a fonte de toda a verdade. Como não há uma relação direta, uma correspondência perfeita entre o ser humano e o objeto-mundo, este só se tornará conhecido daquele, a partir de um processo de Representação, que se constitui enquanto um trabalho de ação comunicativa ligando sujeitos a outros sujeitos e ao objeto-mundo. É a ação comunicativa que forma a Representação e esta se manifesta tanto na linguagem como na ação do tipo não discursivo, mais precisamente nas práticas do cotidiano. Este trabalho comunicativo consiste na produção de símbolos cuja força reside em sua capacidade de significar, atribuir sentido.

Desta forma, a Representação é uma espécie de trabalho de deslocamento simbólico de objetos e pessoas, concedendo-lhes uma nova configuração, já que trabalha colocando algo no lugar de algo; possui, portanto, uma essência de ordem simbólica.

Lefebvre (1983) destaca em sua obra o fato de Hegel ter elaborado a teoria mais refinada das Representações, já que para o filósofo alemão a Representação é uma etapa, um momento do conhecimento, sendo preciso passar por ela para superá-la. No entanto, mesmo reconhecendo a grande contribuição de Hegel à teoria das Representações, Lefebvre coloca uma objeção, afirmando que o pensamento hegeliano não dá bem conta do poder que elas possuem, embora forneça subsídios para sua compreensão da Representação como uma etapa do conhecimento, uma opinião; sendo um primeiro nível de conhecimento, ela deve ser atravessada pela reflexão, superando a opinião em busca do conceito e da ideia, pois a opinião não dá conta do movimento contraditório do real.

Em seus estudos em torno da Teoria das Representações, Lefebvre desenvolveu alguns conceitos que colaboram com a análise sobre o contexto escolar, dentre os quais destacamos a "vida cotidiana" e a "obra". Compartilhamos com ele seu entendimento da vida cotidiana como sendo apenas um nível da realidade social, fazendo parte da "práxis", conceito mais abrangente que se refere à prática humana. Sendo assim, a vida cotidiana com seus fatos comuns e repetitivos configura um nível da totalidade composta por todos os tipos de formas de agir, sentir e pensar do ser humano.

De acordo com Penin (1989, p. 31),

> Há [...] uma vida cotidiana do Estado, [...] e estudar a vida cotidiana do Estado é estudar 'no concreto' as funções e funcionamento dos aparelhos burocráticos, sua relação com a práxis social [...] É do cotidiano que emergem as grandes decisões e os instantes dramáticos de decisão da ação [...] Para Lefevbre, as atividades superiores dos homens nascem do germe cotidiano na prática cotidiana.

Tal como Hegel, Lefebvre (1983) defende a existência de uma ruptura entre o sujeito e o objeto do conhecimento, mas aponta sua crítica em relação ao fato de que só através do conhecimento intelectualizado é que se pode superar as Representações, pois, neste processo, as experiências da vida diária não participam. Segundo o pensador, a Representação é produzida no espaço do "entre", uma espécie de zona nebulosa e híbrida que comporta as relações entre o indivíduo e a sociedade, sendo um conceito que surge e se formula a partir de condições históricas. Assim, para Lefebvre, uma Representação se constitui do que é "vivido" (conteúdo acumulado pela vivência singular de cada sujeito e/ou pela vivência coletiva e social dos sujeitos envolvidos num contexto específico), e também do que é "concebido" (o ideário e o discurso teórico dos sujeitos sobre o saber criado e divulgado), num movimento dialético que nunca cessa, ocupando os interstícios entre os dois.

Deste modo, as representações "são fatos de palavras e de prática social" (LEFEBVRE, 1983, p. 94), caracterizando-se por serem de natureza social, psíquica e política ao mesmo tempo. É nesse espaço entre o vivido e o concebido que se encontra a chave para a compreensão da (re)produção do homem em sociedade e, em decorrência do poder que a representação possui, é possível transformar e substituir a realidade vivida e percebida pelos sujeitos sociais.

Lefebvre (1983) chama, portanto, a atenção para a necessidade de se reconhecer a importância do senso comum, do conhecimento adquirido no cotidiano, desprezado tradicionalmente em favor dos conceitos, teorias e ideologias que formam o concebido; por

isso, não basta apenas ouvir os professores, mas é preciso ouvi-los no ambiente em que estão inseridos, onde através de suas vivências vão construindo e reconstruindo suas formas de Representação.

Um outro aspecto importante da teoria desenvolvida pelo pensador francês, é sua ideia de que é no espaço das ambiguidades das relações sociais, habitado pelas Representações, cujos pequenos mundos se articulam com o saber, os sonhos, as lembranças e as ficções, que se encontra a chave para a compreensão do homem em sociedade, pois a Representação possui o poder de substituir o real, de ser mediação na construção de imagens.

Com relação ao conceito de *obra,* Lefebvre utiliza este termo de forma bastante ampla, referindo-se a todas as formas de arte, como a música, a pintura, a poesia, bem como a arquitetura, a cidade, o urbano, o cotidiano, as instituições, a linguagem e até o Estado que, para Hegel, como bem mostra Lefebvre (1983), também constitui uma obra. Trata-se de todas as criações que esclarecem as Representações. A *obra* corresponde à produção humana e ao mesmo tempo em que esclarece as Representações é por elas esclarecida, num movimento dialético que remete à prática, à criação. Caracterizada como produção única, é feita de uma multiplicidade reunida em uma totalidade, mantendo, porém, sua unidade e originalidade.

A *obra* têm uma presença, que não se situa entre a presença e a ausência, mas reúne as duas, superando o vazio, a própria ausência e a ruptura entre o ser e o pensamento, o sujeito e o objeto. O pensador francês também distingue a *obra* do *produto*, argumentando que este é a reprodução, é o repetitivo, como qualquer artefato no sistema capitalista, pois sua finalidade enquanto dispositivo de produção é a reprodução do *mesmo*, permanecendo no âmbito da técnica. Trata-se de uma repetição comum que permanece no meio das Representações. A *obra*, por sua vez, situa-se além destas, vai mais distante, buscando a superação do mesmo, pois é uma produção única. Enquanto esta possui uma presença, o espaço de Representações preenche o que Lefebvre chama de *ausência*. Presença seria o momento em que se dá a unidade do sujeito e objeto "em ato", ou quando o "outro" deixa de alienar o sujeito e o sujeito deixa de impor sua lógica ao objeto. É o momento da criação, da *obra*, quando há a produção de algo significativo.

Retomando a ideia de que as Representações Sociais são o modo como as pessoas compreendem determinados fenômenos e o sentido que conferem às palavras utilizadas para defini-los, é importante enfatizar que a compreensão de tais fenômenos ocorre não necessariamente a partir de um saber ou qualquer experiência que se tenha em relação a eles, mas através de um conjunto de ideologias existente no cotidiano em interação com aspectos relacionados ao saber científico de forma muito sutil.

Conforme Lefebvre (1983), a Teoria das Representações coloca-se como uma possibilidade de desvelar as condições através das quais algumas Representações de agentes educacionais se formam e se modificam, determinando a prática cotidiana. Isto permite vislumbrar o sentido de algumas concepções que determinam a prática.

O pensamento de Lefebvre sobre a importância do conhecimento do cotidiano e das concepções que lá circulam, confirma este propósito de investigação, já que a validade das ideias que são representadas, pode ser verificada através da "fala" dos professores neste contexto. Referindo-se ao objeto da presente investigação, no que tange ao trabalho pedagógico a partir de um currículo centrado em competências, podemos afirmar que, por este viés teórico, é possível verificar como a assimilação da nova proposta pedagógica contida no Currículo oficial da SEE se articula às concepções básicas dos docentes.

A "verdade" sobre o trabalho docente só pode ser contemplada no seu cotidiano, em meio às suas falas, pois como afirma Lefebvre, "é na vida cotidiana e a partir dela que se cumprem as verdadeiras criações, aquelas que produzem os homens no curso de sua humanização: as obras" (1983, p. 243-244).

Assim, algumas "falas" revelam-se como um material muito rico para ser analisado à luz desse referencial teórico, já que algumas concepções e resistências poderiam explicar fenômenos relacionados às práticas de ensino. Hernandez (1998, p.9) afirma que *"*alguém aprende quando está em condições de transferir a uma nova situação (por exemplo, à prática docente) o que conheceu em uma situação de formação, seja de maneira institucionalizada, nas trocas com os colegas, em situações não-formais e em experiências da vida diária". Perecebe-se, no entanto, que há uma tendência a se dar mais importância às propostas ou modelos de formação do que às concepções dos professores sobre os conteúdos, sobre o que eles pensam a respeito de sua forma de atuação, ou o que eles entendem sobre certos princípios pedagógicos.

A perspectiva de análise no sentido da teoria lefebvreana pode contribuir na identificação e descrição dos fenômenos que conferem à prática cotidiana dos agentes educacionais um caráter de reprodução ou de transformação. Através da análise crítica deste nível de realidade, é possível ressaltar o poder das representações, neste caso, dos professores na determinação dos seus conceitos sobre leitura e escrita e aprendizagem por competências.

Fazer um estudo baseado no referencial de Lefebvre significa, pois, tentar compreender que Representações foram construídas pelos indivíduos, de que forma elas se manifestam através dos seus discursos e compreender o que elas dizem a respeito dos

conhecimentos que foram transmitidos ao longo do tempo, o que permite levar ao conhecimento de uma dada realidade.

Tais considerações teóricas reforçaram a intenção de analisar como a proposta de um novo currículo está sendo incorporada no discurso docente e como isto pode refletir na sua ação, ou seja, analisar a fala do professores, buscando recuperar as Representações que supostamente orientam sua prática e interferem na implementação de um novo Currículo com uma proposta centrada nas competências para a aprendizagem dos alunos no Ensino Médio. Para tanto, procedemos à escolha de uma escola da rede estadual da grande São Paulo, por entendê-la como uma *obra* no sentido proposto por Lefebvre.

O discurso em torno da noção de competência tem se tornado explícito através de extensa bibliografia que trata do assunto, aparecendo de forma contundente no Currículo da SEE, mas seu sentido pode não ser o mesmo atribuído pelos professores, pois o sentido que circula no âmbito da escola a respeito de tal noção, bem como da leitura e da escrita no Ensino Médio, parece depender muito mais da Representação que os professores têm a respeito do que das definições utilizadas oficialmente nos documentos e no mundo acadêmico. Conforme Penin (1994, 1995), o processo de construção do professor acerca de quaisquer conceitos ocorre no interior do espaço de Representação no qual ele está inserido, pelas concepções que vão se acumulando sobre o ensino a partir de um saber sistematizado e também pela vivência da situação prática em sala de aula. Por isso, o estudo sobre as Representações docentes tem por objetivo explicitar presenças inscritas no cotidiano escolar que, pelo fato de serem inconscientes, acabam por tornar-se pouco expressivas, considerando que

> muitas das coisas existentes no real só são percebidas depois de conceituadas e nomeadas (...) e que a escola cria ou produz, ela própria, um saber específico, considerando, de um lado, a confrontação entre os conhecimentos sistematizados disponíveis na cultura geral, e de outro, aqueles menos elaborados, provenientes tanto da lógica institucional quanto das características da profissão, como ainda da vida cotidiana escolar (1995, p. 8).

Mesmo admitindo tal possibilidade de análise, não se tem a pretensão de apresentar afirmações conclusivas em torno das Representações docentes sobre o desenvolvimento de competências específicas. Isso porque, segundo a própria teoria que Lefebvre defende, há uma lógica dialética entre os conceitos, cuja aplicação no estudo do cotidiano de uma escola reflete apenas aquela realidade, aquele momento em que, de alguma forma, a ausência se torna

presença pelas criações humanas que, naquele contexto histórico e condições específicas, contem a sua verdade enquanto *obra*.

O estudo das representações no âmbito da educação, como já dito, tem funcionado como ferramenta de pesquisas que visam à melhoria do processo de aprendizagem, incidindo sobretudo na análise dos discursos e práticas dos professores, com destaque para as pesquisas de Penin (1989; 1995) na investigação das práticas cotidianas voltadas para a transformação da escola.

Na prática, as análises das representações pretendem apreender a estrutura discursiva e simbólica das representações sociais através da busca de unidades nucleares de conteúdo e seus respectivos significados e relações com aquilo que foi dito e expresso pelos sujeitos. Trata-se de uma apropriação do que foi selecionado pelo sujeito a respeito da realidade que o circunda, as proposições, as circunstâncias, os objetos da Representação e das formas como o sujeito combina, estrutura e reestrutura esses elementos.

O foco de interesse desta pesquisa são, pois, as Representações docentes que afetam as práticas de ensino de professores do Ensino Médio e que se efetivam no desenvolvimento das competências em leitura e escrita dos alunos. A apreensão de tais Representações se dá pela análise do discurso dos professores das disciplinas que compõem as quatro áreas do conhecimento curricular, que foram entrevistados individualmente e trabalham em uma escola da rede estadual paulista. A presente pesquisa configura-se, pois, na perspectiva de um estudo de caso.

Assim, assumindo a teoria de Lefebvre como referencial que oferece uma possibilidade promissora de análise dos fenômenos educacionais através do estudo das Representações dos agentes inseridos no cotidiano escolar, e entendendo que a *obra* situa-se para além das representações, a pesquisa consegue chegar à compreensão dos fatos pedagógicos, ressaltando mais uma vez que se trata de um recorte da realidade, as representações dos professores do Ensino Médio neste momento da *obra*. Não encontramos melhor forma de encerrar este capítulo do que utilizando as palavras de Penin (1995, p.14):

> identificar representações parece-me o início de um caminho promissor para o trabalho pedagógico junto ao professor; em seguida, o desvelamento da origem e do sentido dessas representações, confrontando conhecimento sistematizado e saber cotidiano com as formas pessoais de entendimento.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS: A CONSTRUÇÃO DO CAMINHO

O método é a alma da teoria

Lenin

O que impulsiona o pesquisador é a busca de respostas para suas dúvidas e questionamentos em torno de um tema específico, levando-o a definir um objeto para desenvolver seu estudo. Este capítulo apresenta o caminho percorrido para a construção da pesquisa, com o objeto de estudo, objetivos e hipótese, bem como os procedimentos de coleta de dados, critérios de análise, escolha da escola e os sujeitos que participam da investigação.

A presente pesquisa é de caráter qualitativo, fundamentando-se na abordagem regida pelo interacionismo, em oposição à visão positivista que considera o ser humano um ser passivo, cujo comportamento é definido como o resultado de diversos fatores e estruturas internas e externas que atuam de forma concomitante. Incorporando um viés crítico, a perspectiva interacionista defende a ideia de que o homem interpreta continuamente o seu mundo, e a sua forma de existência é definida pela interação com os outros, os objetos culturais, as estruturas e contextos sociais que o cercam e o fazem repensar incessantemente, refazendo suas hipóteses sobre a realidade.

A pesquisa qualitativa não busca medir ou enumerar fatos; seu interesse está em possibilitar a compreensão de certos fenômenos, conforme a perspectiva dos envolvidos na situação a ser estudada, e, assim, subsidiar a interpretação através dos dados descritivos obtidos pelo pesquisador em interação com o objeto. Ao tratar das características da pesquisa qualitativa, Trivinõs (1987) esclarece que sua essência está justamente no significado de determinado fenômeno ou situação, naquilo que representa ou explica sua ocorrência.

Assim, o pesquisador que opta por esta abordagem metodológica está preocupado com a interpretação do mundo real e coloca suas lentes sobre as experiências do homem no contexto de sua história de vida, focalizando suas formas de compreender e atuar neste mundo.

4.1 Objeto de estudo, objetivos e hipótese

Conforme explicitado no capítulo anterior, o interesse pelo estudo das representações docentes coloca-se como uma possibilidade bastante significativa de compreender alguns

aspectos que estão implícitos no cotidiano da escola e podem manifestar-se através da análise das “falas” dos professores. Tendo em vista os desafios propostos pelo novo Currículo da SEE, várias questões se colocaram de forma inquietante, principalmente quando se considera que a forma como a escola se posiciona mediante novos princípios pedagógicos e, a partir daí, conduz o seu trabalho é que vai ser determinante do sucesso ou fracasso de mais uma política elaborada para enfrentar os problemas em torno da qualidade de ensino.

No entanto, dentre as várias questões relacionadas à política de ensino, uma foi especialmente instigante e, de certa forma, abrange muitos aspectos da complexidade envolvida na implementação do novo Currículo: como a proposta do Currículo oficial do Estado de São Paulo para o trabalho centrado nas competências em leitura e escrita no Ensino Médio está sendo incorporada pelos docentes?

A esse respeito, o que está em pauta é a análise do significado e da implementação de mais uma política educacional cujo foco é a erradicação dos problemas relativos ao desempenho linguístico dos alunos.

Por isso, estabeleceu-se como objetivo fazer um mapeamento sobre as Representações docentes acerca de concepções básicas inerentes à proposta pedagógica do Currículo: a leitura e a escrita como prioridade nas diferentes áreas, e a aprendizagem por competências.

Desta forma, situa-se as Representações docentes sobre os princípios do Currículo como objeto de estudo, acreditando que o confronto delas com a proposta pedagógica da SEE-SP possa dar subsídios para compreender os modos de implementação do programa com possíveis implicações para fundamentar a formação continuada dos professores dentro de um quadro de organização do trabalho na unidade escolar.

Como estratégias metodológicas, a opção é por um levantamento teórico sobre o tema da pesquisa pela análise documental acerca do Currículo e as entrevistas semi-estruturadas em torno das concepções docentes eleitas como eixos privilegiados para proceder à coleta de dados. Tais eixos foram definidos justamente porque a prioridade para a leitura e escrita em todas as áreas do Currículo e a aprendizagem por competências se configuram como pontos centrais do Currículo da SEE.

O que justificou esta proposta de pesquisa foi justamente o acompanhamento do processo de implementação do Currículo da SEE desde 2008, quando a apresentação e a introdução da nova proposta suscitaram muitas inquietações no que se refere aos limites e possibilidades de uma nova política curricular com seus princípios pedagógicos como eixos articuladores do trabalho do professor. Ao longo desse período de implementação da proposta na escola foi possível elaborar a hipótese de que a assimilação do Currículo oficial é um

processo complexo, considerando-se os diferentes modos de se articular concepções docentes e princípios organizadores do Currículo.

4.2 Coleta de dados e critérios de análise

Com a finalidade de cumprir seu propósito e já tendo definido seu objeto, hipótese e objetivo, esta pesquisa ancora-se no referencial sócio-histórico, que entende o conhecimento como um processo construtivo situado em um dado contexto, elegendo a entrevista como ferramenta para a coleta de dados. Pela sua dimensão social, a entrevista caracteriza-se pela interação linguística entre pesquisador e sujeito entrevistado, como afirma Freitas (2002, p. 9):

> Ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social.

Do mesmo modo, o caráter de interação da entrevista é enfatizado por Ludke e André (1986, p. 33, 34) quando afirmam que "[...] a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados [...], uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais". Sua importância está no caráter de interação que permeia todo o processo da entrevista, evitando a conotação da possível hierarquia entre o pesquisador e o pesquisado que se percebe, por exemplo, na observação ou aplicação de questionários, pois

> [...] na entrevista, a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde [...]. A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos [...]
> Como se realiza cada vez de maneira exclusiva [...] a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz no obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no

> momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. (LUDKE E ANDRÉ, 1986, P. 34).

Pelo que se depreende da citação acima, a grande vantagem da entrevista sobre as demais técnicas de coleta de dados é que ela possibilita captar de forma imediata a informação que se pretende sobre os vários aspectos da situação ou do caso estudado, inclusive favorecendo o esclarecimento de pormenores importantes envolvidos na sua compreensão. Sabendo que os professores já tinham tido contato prévio com os temas do Currículo, pois vêm passando por processo de capacitação no âmbito da escola e da Diretoria de Ensino desde 2008, a opção metodológica privilegiou a flexibilidade dada pela entrevista individual, semi-estruturada. Com esse instrumento, torna-se possível ao entrevistador enfrentar melhor "discursos prontos", "verdades já cristalizadas" pelo discurso oficial, abrindo a possibilidade de apresentar novos questionamentos não planejados em seu roteiro, ou não previstos pelos entrevistados. Tem-se, assim, maior liberdade para explorar as concepções em foco.

As questões do roteiro apresentadas no quadro abaixo estão baseadas, portanto, no documento do Currículo ao qual todos têm acesso e com o qual todos trabalham em suas salas de aula. Na verdade, segundo Ludke e André (1986, p. 35, 36), em se tratando de pesquisa sobre o que ocorre no dia-a-dia do sistema escolar como a legislação, o currículo, a formação de professores, entre outros temas,

> [...] podemos estar seguros de que, ao entrevistarmos professores, diretores, orientadores, supervisores e mesmo pais de alunos não lhes estaremos certamente impondo uma problemática estranha, mas, ao contrário, tratando com eles de assuntos que lhes são muito familiares sobre os quais discorrerão com facilidade.

A partir da pesquisa piloto elaborada no início de junho de 2011 com dois professores, definimos as questões sobre os eixos de investigação apresentadas no quadro a seguir. A entrevista piloto foi essencial para garantir que as questões colocadas gerariam uma coleta de dados empíricos legítimos à análise do objeto desta pesquisa.

A entrevista foi organizada com base em um roteiro que contemplou os dois eixos de investigação, a saber: "concepções sobre leitura e escrita no Ensino Médio", e "concepções de aprendizagem por competências". Assim, as questões elaboradas envolvem aspectos

essenciais dos princípios pedagógicos do Currículo, pois dizem respeito aos saberes docentes imprescindíveis nesse contexto de mudanças, como o que se pensa sobre a leitura e a escrita, em especial no Ensino Médio, o que é um currículo fundamentado na aprendizagem por competências e o que se diz sobre a prática pedagógica baseada em tais pressupostos.

O quadro abaixo sintetiza os eixos de investigação relacionados aos seus objetivos e perguntas da entrevista:

Eixo 1. Concepções sobre leitura e escrita no Ensino Médio	
OBJETIVOS	**FALA APROXIMADA DO ENTREVISTADOR**
a) Sondagem sobre as representações docentes a respeito da leitura e a escrita	Para você o que é ler e escrever?
b) Sondagem sobre as representações docentes relativas à leitura e escrita para alunos de Ensino Médio	Para você o que é ler e escrever no Ensino Médio?
Eixo 2. Concepções de aprendizagem por competências	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	**FALA APROXIMADA DO ENTREVISTADOR**
a) Sondagem sobre as representações docentes a respeito de aprendizagem por competência	O que é aprendizagem por competências?
b) Sondagem sobre as representações docentes a respeito do Currículo centrado na noção de competência	Como essa noção de aprendizagem por competências está presente no novo currículo do Ensino Médio?

Quadro 1: Apresentação dos eixos da pesquisa

Após sua realização, as entrevistas feitas em áudio foram transcritas uma a uma, seguindo a sequência das perguntas e respostas. Para a análise das entrevistas, optou-se pela metodologia de natureza qualitativa denominada por Bardin (2009, p. 44) de Análise de Conteúdo, que a define como

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens.

Sendo uma das formas possíveis de análise de dados em pesquisa, essa técnica possibilita ultrapassar as aparências, quando se deseja ir além dos significados, da primeira leitura mais superficial. O pesquisador que trabalha seus dados a partir da perspectiva da análise de conteúdo está sempre procurando um texto atrás de outro texto, um texto que não está aparente já na primeira leitura e que precisa de uma metodologia para ser desvendado.

A análise de conteúdo tem como objeto a palavra, no que se refere ao aspecto individual e atual (em ação) da linguagem e, enquanto instrumento de análise, adapta-se a um campo de aplicação bastante abrangente das formas de comunicação. Pode ser aplicada a tudo o que é dito em entrevistas ou depoimentos, bem como a elementos da comunicação não verbal, como gestos, posturas e comportamentos em geral. Segundo Bardin (2009), a análise de conteúdo tem duas funções: a função heurística, pela qual a análise enriquece a tentativa exploratória e aumenta a propensão à descoberta, e a função de administração da prova, em que as hipóteses que servem de diretrizes, ainda que provisórias, apelarão ao método de análise sistemática a fim de serem verificadas, para a sua confirmação ou não. Essas duas funções se complementam na prática, conforme afirma Bardin (2009, p. 45):

> A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo) é um método muito empírico, dependente do tipo de 'fala' a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes, dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos, tem que ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da decodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas.

No caso de entrevistas, o primeiro contato com esse material é o que Bardin denomina de “leitura flutuante”, em que surgem questões norteadoras, em função de dados já conhecidos. A partir desta leitura surgem os temas que são recorrentes nas entrevistas como resultado de cada questão norteadora. Tais temas são recortados do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática, pois a exploração do material coletado demanda a organização por categorias correspondentes a unidades de registro das entrevistas que possuem características comuns. Por isso, as categorias eleitas representam os dados já organizados a partir de todos os dados coletados, permitindo a reunião do maior número de informações correlacionadas.

A categoria é uma forma geral de conceito, uma forma de pensamento, correspondendo a uma síntese do saber, em determinado momento. Para categorizar, pode-se, inicialmente, estabelecer o sistema de categorias baseado em referencial teórico e, em seguida, repartir os elementos à medida em que são encontrados; é o procedimento de "caixas", conforme Bardin (1979:119); as categorias, assim, emergem da classificação analógica dos elementos no momento da análise. Ao se descobrir um tema nos dados, é preciso comparar enunciados entre si, para ver se existe um conceito que os unifique. Quando se encontram temas diferentes, é necessário achar semelhanças que possa haver entre eles.

Em função disso, nesta pesquisa, as categorias serão consideradas como eixos temáticos a partir dos quais se chegará às Representações docentes, no sentido proposto por Lefebvre, sobre os aspectos mencionados nas questões que aparecem no roteiro das entrevistas.

Durante a interpretação dos dados, é preciso voltar atentamente aos marcos teóricos relativos à investigação, pois eles dão o embasamento e as perspectivas significativas para a pesquisa. A intenção é buscar o que se esconde por trás da realidade aparente, o que significa verdadeiramente o discurso dos sujeitos, o que querem dizer, em profundidade, certas afirmações aparentemente superficiais.

Tendo como referência também algumas contribuições da teoria bakhtiniana, o estudo pretende partir dos eixos de análise escolhidos, de acordo com os quadros já expostos. Com base na visão social da linguagem proposta por Bakhtin (1992), é possível apreender algumas representações pela análise do conteúdo subjacente às falas dos atores pedagógicos, pois “[...] a linguagem não é algo neutro que pode passar fácil e livremente para a propriedade particular das intenções do falante [...] Apropriar-se dela e forçá-la a se submeter às nossas próprias intenções e inflexões é difícil e complicado”. (BAHKTIN, 1992, p. 284).

Tal pressuposto assumido neste trabalho, a do sujeito imbricado em seu meio social, considera o princípio dialógico da linguagem e, sendo assim, conforme Souza (2002, p. 22), "postula a produção e compreensão de todo enunciado no contexto dos enunciados que o precederam e no contexto dos enunciados que o seguirão; assim, cada enunciado ou palavra nasce como resposta a um enunciado anterior, e espera, por sua vez, uma resposta sua".

Desta forma, a linguagem não é neutra e expressa a complexidade do tecido social, com seus conflitos, com as vivências e representações de cada sujeito, sendo, pois, construída ideologicamente, embora seja parte objetiva da realidade constituída. Superando a visão da sala de aula tradicional com seus conteúdos e metodologia enraizados, é ainda Bakhtin que defende a sala de aula como fenômeno social e ideologicamente constituído, "[...] uma arena de conflitos e vozes e valores mutáveis e concorrentes" (SOUZA, 2002, p. 23). É exatamente nessa perspectiva que pretendemos captar o posicionamento dos sujeitos em face dos eixos de investigação.

4.3 O estudo de caso: uma opção

Em geral, as pesquisas qualitativas têm se destacado por oferecer meios eficazes para a interpretação da experiência humana, cujo estudo deve considerar que, no processo de interação que marca sua existência cotidiana, as pessoas interpretam a realidade e produzem novos sentidos.

Nesta perspectiva, o "estudo de caso" caracteriza-se como pesquisa qualitativa, pois é o estudo crítico de uma experiência, cujo objetivo é entendê-la a fim de propor uma intervenção ou fundamentar um julgamento fiel para testar uma hipótese sobre a questão levantada. (CHIZZOTTI, 1991). Trata-se de uma opção para pesquisas cuja pretensão seja estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo.

Trata-se do estudo bem definido de um objeto, de natureza empírica, com o intuito de conhecer em profundidade o "como" e os "porquês" de sua ocorrência ou existência, evidenciando sua identidade única e específica. É um tipo de pesquisa com caráter descritivo literal e factual do objeto e que pressupõe a impossibilidade do investigador modificar a situação observada, senão apenas compreendê-la tal como ocorre em contexto real. Sendo uma unidade significativa do todo, "É considerado também como um marco de referência de complexas condições socioculturais que envolvem uma situação e tanto retrata uma realidade

quanto revela a multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma dada situação". (CHIZZOTTI, op.cit., p. 102).

Lüdke e André (1986, p.13) afirmam que o estudo de caso "vem ganhando crescente aceitação na área da educação, devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola" e que permite ao pesquisador revelar a variedade de dimensões concorrentes numa determinada situação ou problema. Neste tipo de abordagem enfatiza-se, assim, a complexidade natural das situações, cujos componentes se inter relacionam, possibilitando ao leitor fazer suas "generalizações naturalisticas". Em vez de se perguntar "este caso é representativo do quê?", o leitor pode indagar: "o que eu posso (ou não) aplicar deste caso na minha situação?" Para Stak (1983), a "generalização naturalística" se dá pela experiência do sujeito, quando este está tentando associar dados encontrados em estudos com dados produzidos pelas suas vivências. O estudo de caso mostra-se como um estudo cuja preocupação é a constante reformulação de seus pressupostos, dado que o conhecimento nunca está pronto.

Todo estudo de caso é, portanto, uma experiência única naquela realidade escolhida, conforme orienta Chizzotti (1991), compreendendo três fases para sua realização completa, sendo a primeira, a "seleção e delimitação do caso", a segunda, "o trabalho de campo" e, a terceira, "a organização e redação do relatório". A primeira fase é de suma importância, pois a delimitação do caso é fundamental para a análise da situação estudada, considerando-se que o caso precisa configurar uma referência significativa para merecer a investigação; só por comparações com situações similares, ele propicia generalizações ou autoriza inferências em relação ao contexto da situação investigada. Tal delimitação deve esclarecer os aspectos e os limites da pesquisa, com o intuito de coletar as informações necessárias sobre o campo específico e analisar objetos bem definidos.

Assim, para a apreensão das Representações docentes relativas ao Ensino Médio, a presente pesquisa concentrou a coleta de dados em uma única escola, a *obra* no sentido proposto por Lefevbre, tendo em vista que conhecer uma realidade específica é relevante para a consideração do problema proposto.

4.3.1 A escola e os sujeitos da pesquisa

Na delimitação do nosso campo de pesquisa, escolhemos a Escola Estadual Professora Antonieta Di Láscio Ozeki e um grupo representativo de professores de cada área do

conhecimento. Trata-se de uma escola da grande São Paulo mantida pelo Governo do Estado de São Paulo e situada na Rodovia Raposo Tavares, altura do Km 29, à Rua Tundra n. 56, Bairro Rio Cotia. Tal bairro está localizado na região sul da cidade de Cotia, sendo que em seus arredores, por um lado, estão os bairros de classe média e classe trabalhadora e, por outro, os bairros pertencentes à Granja Viana, região considerada mais nobre no município.

Em relação à saúde, a maioria da população do bairro é atendida pelo Centro de Saúde local que, aliás, possui parceria com a escola, dando assistência aos alunos encaminhados, principalmente para atendimento psicológico. O bairro também é servido por transporte coletivo, por duas linhas de ônibus que fazem todo o percurso das adjacências, além dos que atendem o terminal de Cotia localizado no centro. O município de Cotia conta com boa infraestrutura, possuindo padarias, supermercados, farmácias, salões de beleza, bares, consultórios médicos e odontológicos, restaurantes, creches, locadoras de vídeo, papelaria, *lan house* etc.

Criada como escola de emergência em 1960, de acordo com a Resolução SE 11 de 24 de janeiro de 1992, a escola denominou-se a partir de 02 de janeiro do mesmo ano Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus Profa. Antonieta Di Lascio Ozeki. No ano de 1996, com a reorganização da rede estadual, transformou-se em escola que oferece Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio, passando a pertencer à Diretoria de Ensino de Carapicuíba. Funcionando com base nos dispositivos legais vigentes, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e no Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº 8069/90, a escola encontra-se cadastrada na rede oficial de ensino estadual sob o Código CIE n. 10.522 e com o nome atual "Escola Estadual Profa. Antonieta Di Láscio Ozeki".

O prédio da escola foi construído pelo governo do Estado em terreno da prefeitura Municipal de Cotia e conta com as seguintes dependências: sala da direção, sala da coordenação, secretaria, sala de professores, biblioteca, almoxarifado, cozinha, refeitório, cantina, gabinete dentário desativado e doze salas de aulas e dependência da zeladoria. Além disso, possui sanitários para professores, sanitários para alunos, pátio coberto, quadra poliesportiva coberta, sala para material de Educação Física e sala do Grêmio Estudantil. Possui, ainda, sala de vídeo e sala de informática do programa "Acessa Escola"[16].

[16] O Programa Acessa Escola é uma iniciativa do Governo do Estado de São Paulo, conduzida pela Secretaria da Educação, em parceria com a Secretaria de Gestão Pública, que tem por objetivo promover a inclusão digital e social, além de estimular o uso da internet para enriquecimento da formação cultural, intelectual e social dos usuários das escolas da rede estadual de ensino. Foi instituído pela Resolução SE - 37, de 25/04/2008.

A escola está bem equipada com recursos humanos e materiais em número suficiente, com quantidade e qualidade adequados ao cumprimento do planejamento pedagógico. Em termo de recursos humanos, a escola dispõe de:

- Núcleo de direção, como centro executivo do planejamento, organização, coordenação e avaliação, integração das atividades da Unidade Escolar, com uma diretora titular de cargo e uma vice-diretora designada para a função.
- Núcleo Técnico Pedagógico, como apoio técnico aos docentes e discentes, composto por dois Professores Coordenadores Pedagógicos.
- Núcleo administrativo, como apoio administrativo ao processo educacional e à Direção da Escola, com o módulo que prevê uma Secretária de Escola titular de cargo, três Agentes de Organização Escolar e um Oficial Administrativo.
- Núcleo operacional, com o apoio ao conjunto de ações complementares, como limpeza, manutenção, conservação etc., sendo que os três Agentes de Serviços Escolares pertencem a uma empresa terceirizada, como é a política da Secretaria da Educação. Há também duas merendeiras de uma empresa terceirizada, que atendem os períodos da manhã e tarde.
- Corpo docente contando atualmente com 24 professores, sendo a maioria concursado, portanto, efetivos no cargo.

Mantendo o Ensino Fundamental ciclo II e Ensino Médio, a escola atende a uma clientela de cerca de 700 alunos provenientes da classe média e, na sua maioria, da classe trabalhadora, funcionando no período diurno, turnos matutino e vespertino. Grande parte dos alunos exerce diversas atividades fora do ambiente escolar, tanto no campo profissional como no desportivo e cultural. Na área profissional trabalham, em sua maioria, nas empresas locais, que são, em geral, prestadoras de serviços bancários ou indústrias do setor químico. No campo desportivo e cultural, os alunos se sociabilizam através de grupos de capoeira, dança, música e demais atividades oferecidas, principalmente, pela Sociedade Amigos de Bairro local, pelo Ginásio de Esportes de Cotia e também pela Escola de Treinamento do São Paulo Futebol Clube. Muitos, ainda, estão envolvidos em movimentos religiosos e trabalhos voluntários desenvolvidos principalmente pela igreja católica do bairro. Alguns alunos também frequentam cursos técnico-profissionalizantes oferecidos por instituições como a Fundação dos Rotarianos e, mais recentemente, a ETEC inaugurada em 2010.

O Ensino Médio é oferecido só no matutino, quando funcionam 11 turmas com cerca de 400 alunos. São quatro turmas de 1º e 2º anos e três turmas de 3º ano, cujo número de alunos por sala não ultrapassa 40, o que é um dado positivo, quando consideramos a relação professor-aluno em termos proporcionais. Nos resultados do ENEM de 2010, a escola foi classificada em 2º lugar dentre as escolas da Diretoria de Ensino a que pertence na Grande São Paulo.

Sendo esta a opção para a presente pesquisa em torno do Currículo oficial do Estado de São Paulo, o recorte metodológico pretende considerar as concepções docentes, cuja amostra constitui-se de 12 professores que se dispuseram a participar da entrevista, três de cada uma das áreas do conhecimento, "Linguagens, códigos e suas tecnologias", "Ciências humanas e suas tecnologias", "Ciências naturais e suas tecnologias" e "Matemática". O grupo de professores, com idades entre 30 e 56 anos, foi selecionado a partir de um único critério: ser professor do Ensino Médio da escola em uma das disciplinas das diferentes áreas do conhecimento. Do universo de professores da escola, então, selecionamos três de cada área do conhecimento.

No intuito de preservar o sigilo dos depoimentos e a identidade dos professores, os sujeitos foram denominados **P**, da palavra "professor", seguido das letras iniciais de cada uma das disciplinas, para identificá-las, da seguinte forma: P (Língua Portuguesa), A (Arte), EF (Educação Física), H (História), G (Geografia), B (Biologia), F (Física), M (Matemática) e Q (Química). Incluímos, também, as letras M ou F, conforme o gênero. No caso de mais de um professor entrevistado da mesma disciplina, utilizamos um número atribuído aleatoriamente. Assim, o grupo de sujeitos entrevistados está distribuído da seguinte forma:

Área de Códigos e Linguagens:

PPF1- Professor de Português n.1 do sexo feminino

PPF2- Professor de Português n.2 do sexo feminino

PAM- Professor de Arte do sexo masculino

Área de Ciências Humanas

PHF- Professor de História do sexo feminino

PGF- Professor de Geografia do sexo feminino

PGM- Professor de Geografia do sexo masculino

Área de Ciências Naturais

PQF- Professor de Química do sexo feminino

PBF- Professor de Biologia do sexo feminino

PFM- Professor de Física do sexo masculino

Mátemática

PMF1- Professor de Matemática n. 1 do sexo feminino

PMF2- Professor de Matemática n. 2 do sexo feminino

PMM- Professor de Matemática do sexo masculino

É importante, além disso, traçar um perfil dos professores entrevistados, com base em questionamentos sobre a idade, formação acadêmica, tempo de magistério e, também, sobre eventuais outras atividades profissionais, conforme quadro abaixo:

Sujeitos	Idade	Formação acadêmica	Tempo de magistério	Outra atividade profissional
PPF1	35	Licenciatura Plena em Letras	15 anos	Não
PPF2	36	Licenciatura Plena em Letras	12 anos	Não
PAM	24	Estudante de Licenciatura em Artes Visuais	1 ano	Não
PHF	57	Licenciatura Plena em História e Pedagogia	26 anos	Não
PGF	25	Licenciatura Plena em Geografia	2 anos	Não
PGM	48	Licenciatura Plena em Geografia e Pedagogia	6 anos	Pastor de Igreja
PQF	55	Licenciatura Plena em Química	26 anos	Acumula 2 cargos de professor na rede estadual
PBF	47	Licenciatura Plena em Ciência e Biologia	8 anos	Acumula com cargo de professor na rede municipal
PFM	41	Licenciatura Plena em Física	2 anos	Não

PMF1	53	Licenciatura Plena em Ciência e Matemática	9 anos	Não
PMF2	37	Licenciatura Plena em Matemática e Pedagogia	19 anos	Não
PMM	24	Licenciatura Plena em Matemática	2 anos	Não

Quadro 2: Perfil dos sujeitos entrevistados

Pelo perfil dos entrevistados, seria possível afirmar que a atividade docente é uma opção exclusiva, mesmo quando há acúmulo de cargo, já que não possuem outra atividade profissional, com exceção de um professor que também exerce a função burocrática de pastor em uma igreja evangélica. Todos os entrevistados possuem licenciatura plena e apenas um está em fase de conclusão de seu curso superior de licenciatura em Artes Visuais. Entre os licenciados, três também cursaram Pedagogia, o que parece ser uma vantagem em termos de formação, pela fundamentação teórica adquirida inicialmente em torno das múltiplas questões do ensino e da aprendizagem.

Conforme se pode observar, a dedicação exclusiva ao magistério configura-se como um dado importante, pois o não exercício de atividade profissional em outra área, pode ser indício da valorização do profissional docente prevista na LDB 9394/96 como um dos princípios da educação atual. Tal constatação evidencia o grau de envolvimento do professor com sua atividade. Sua vida cotidiana na escola favorece a inserção em uma cultura sustentada tanto pelos conhecimentos sistematizados no processo de formação como pelos saberes práticos vivenciados na prática profissional:

> Esses saberes ou práticas discursivas podem referir-se: seja a interpretações, reinterpretações e até a distorções que grupos ou subgrupos formulam sobre os discursos pedagógicos de natureza geral e os relativos às disciplinas escolares; seja a práticas e práticas discursivas a respeito de questões profissionais e da carreira, do ambiente profissional, das normas e regulamentações e das finalidades ou objetivos explicitados ou implícitos da instituição; seja a planos, a projetos, a atividades ou a estratégias adotadas pela escola e/ou pelos colegas no exercício de sua autonomia relativa. (PENIN, 1993, p. 6)

É importante salientar, também, que o processo de construção de suas Representações sobre ensino e aprendizagem está permeado pelas condições históricas, sociais e culturais em que se inclui não só as políticas de formação inicial e continuada de professores, como também suas concepções formadas e modificadas pela cultura escolar, como bem aponta Penin (1993, p. 5):

> Numa dada ***cultura***, conhecimentos sistematizados coexistem com saberes, que apresentam níveis variados de elaboração, provenientes da mídia, da política, de regionalismos e de outros lugares. Tais conhecimentos e saberes compõem parte do imaginário ao qual têm acesso as pessoas dessa cultura. É "parte", porque o imaginário pode ultrapassar conhecimentos e saberes, alcançando coisas, objetos ou sensações compartidas e até emoções.
> Na escola, o professor é envolvido não só por essa cultura geral. sendo também exposto ao que podemos chamar de ***cultura escolar***. De fato, a escola cria ou produz, ela própria, um saber específico, a partir, de um lado, da confrontação entre os conhecimentos sistematizados disponíveis na cultura geral e de outro, daqueles menos elaborados, provenientes, tanto da "lógica" institucional, quanto das características da profissão, como ainda da vida cotidiana escolar.
> A propriedade de se falar de uma cultura escolar, distinta da geral, advém de muitos indícios, sejam eles originados dos conhecimentos sistematizados ou dos saberes mais fugazes.

Assim, pode-se arriscar a dizer que o professor da educação básica em geral e, particularmente, os sujeitos entrevistados são profissionais que, além de possuir os conhecimentos específicos de sua disciplina, devem ter domínio dos conhecimentos pedagógicos, ou seja, pressupõe-se que aprenderam o que ensinar e como ensinar. Tal papel requer que eles desenvolvam estratégias para fazer os alunos aprenderem, que saibam fazer as escolhas relevantes de conteúdos e realizar a transposição em situação de aprendizagem, possibilitando a constituição das competências requeridas para o Ensino Médio.

5 LEITURA E ESCRITA NO ENSINO MÉDIO: CONCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES DOCENTES

> Escrever vai muito além das regras impostas por qualquer sistema teórico ou didático: é um modo privilegiado de se descobrir e desvelar humanamente a experiência imperdível de viver.
>
> **Jorge Marinho**

Na proposta do Currículo, o trabalho com a leitura e a escrita é considerado prioridade. Por isso, dentre os muitos fatores para que ela se concretize, um deles é que os professores tenham assimilado a concepção de leitura e escrita que a fundamenta. Daí o interesse em verificar como os professores concebem a leitura e a escrita e como entendem o trabalho com a língua portuguesa no Ensino Médio.

Ao longo do primeiro capítulo, este trabalho abordou as concepções de linguagem vigentes no contexto educacional brasileiro que deram origem a diferentes formas de conceber a prática pedagógica, em geral, e o ensino da língua, em particular, influenciando diretamente os resultados da aprendizagem dos alunos. As diferentes concepções de linguagem e, por consequência, de leitura e escrita, foram apresentadas a partir de uma perspectiva crítica proposta por Geraldi (2004), Fiorin (2009) e Colello (2010), em que a língua aparece ora como sistema estável, um código que é preciso dominar, ora como expressão de um conteúdo que representa a ideia de um autor fixada no texto ou, ainda, como forma de interação numa perspectiva dialógica.

Pelas duas primeiras concepções, conforme já discutido, a língua é compreendida de forma restrita, levando a práticas de ensino que impõem aos alunos a gramática normativa, privilegiando o estruturalismo, como se a "manipulação exaustiva" das regras da língua em sala de aula fosse o caminho para levar o aluno a articular e organizar melhor o pensamento e, consequentemente, a se expressar de forma coerente e correta. Na terceira concepção, fica evidente que a melhor maneira de ampliar o domínio linguístico dos alunos é criando condições para que eles possam interagir cotidianamente com outros indivíduos e, a partir disso, atuar linguisticamente num contexto social mais amplo, conferindo sentido a toda

produção textual, recriando a língua de forma dialógica e sendo capaz de uma leitura de mundo significativa.

Supondo que estas três concepções pudessem se refletir nas ideias que os professores da escola "EE Profa. Antonieta Di Láscio Ozeki" têm sobre a leitura e a escrita, a pesquisa partiu das seguintes questões: "o que é ler e escrever?" e "para você o que é ler e escrever no Ensino Médio?". Com base nas unidades nucleares de conteúdo, marcadas pelas diferentes ênfases atribuídas ao ler e escrever, foi possível delinear categorias e buscar as representações dos professores sobre a leitura e a escrita, já que estas constituem o eixo assumido como prioridade no Currículo da SEE.

5.1 Concepções sobre leitura e escrita

A análise do primeiro eixo temático, "concepções sobre leitura e escrita", realizada com base nos depoimentos sobre o ler e escrever, deu origem a quatro categorias: "Leitura e escrita como código", "Leitura e escrita como transmissão de conteúdo", Leitura e escrita como compreensão de mundo" e "Leitura e escrita como interação". Enquanto que a primeira, segunda e quarta categorias correspondem, respectivamente, às concepções de linguagem antes mencionadas, a terceira incorpora uma compreensão crítica sobre a linguagem, sem, contudo, apreender a dimensão dialógica da língua escrita.

Considerando os depoimentos, de uma maneira geral, percebe-se que os professores apresentam dificuldades de organizar o pensamento para abordar o tema, tendo em vista as muitas pausas que refletem hesitação ou insegurança. Discorrer sobre o sentido da leitura e da escrita, ou seja, teorizar sobre esse tema parece tão complicado que muitos só conseguem explicar suas concepções através de exemplos práticos.

Em lugar de responder "o que é ler e escrever ?", a maioria dos professores contam uma experiência, tentam descrever uma atividade prática da sua disciplina relacionada à leitura ou à escrita, distanciando-se de uma resposta objetiva, como o depoimento seguinte exemplifica:

> *Ler e escrever? Bom, pra te responder isso ...* (pausa) *você tem que pensar na prática com a leitura e a escrita, ...*(pausa) *como seria a prática?...*(pausa) *é... tem que começar a pegar textos mais assim da realidade deles, ou, é...*(pausa) *sei lá, talvez trabalhar uns assuntos*

> *mais do cotidiano possa interessar mais, né? primeiro fazer a leitura e depois discutir o texto com eles, o que acharam mais interessante* [...] (PPF1)

A dificuldade para escolher as palavras, o tom reticente de alguns acompanhado de insistentes pausas e as afirmações confusas permeadas pela incerteza são aspectos preponderantes nas entrevistas, conforme se observa na fala da professora:

> *Ler e escrever...* (pausa) *na prática é...* (pausa) *voltado na área de, de exatas, é... de matemática, é... matemática ...* (pausa) *é complicado, né?! ...* (pausa) *Nós temos que ensinar isso? No Ensino Médio realmente porque já deve saber, né? Ou não*? (PMF1)

Neste depoimento, além das acentuadas pausas, nota-se que a professora constrói seu discurso com dificuldade, afirmando e ao mesmo tempo perguntando para o interlocutor, no caso a pesquisadora, como se precisasse de uma confirmação para o que está dizendo, numa atitude de dúvida: " é complicado, né ? Nós temos que ensinar isso?" ou "No Ensino Médio [....] já deve saber, né, ou não?" Esta fala sem muita convicção representa a dificuldade geral encontrada nas entrevistas para uma abordagem consistente sobre a leitura e a escrita do ponto de vista conceitual.

O quadro abaixo apresenta uma síntese das concepções docentes com base nas ênfases apreendidas através das falas dos sujeitos:

Categorias	Sujeitos[17]
1- Leitura e escrita como código	PPF2, PHF, PQF, PMF2
2-Leitura e escrita como transmissão de conteúdo	PPF1, PGM, PMF1, PBF
3-Leitura e escrita como compreensão de mundo	PFM, PAM
4-Leitura e escrita como interação	PMM, PGF

Quadro 3: Apresentação das concepções sobre Leitura e Escrita

Com base no quadro, observa-se a concentração dos sujeitos em categorias que tomam a escrita em uma perspectiva mais estrutural (1 e 2).

5.1.1 Leitura e escrita como código

Na primeira categoria, foi possível classificar os depoimentos de 4 dos 12 professores. Neles fica evidente a tendência tradicional sobre a qual se tem fundamentado o trabalho com a leitura e a escrita realizado pela escola, pois, antes de tudo, acentua-se o processo de "decodificação" das palavras:

[17] Vale lembrar que a identificação dos professores foi feita com base em três letras: **P**, da palavra "professor", seguido das letras iniciais de cada uma das disciplinas, para identificá-las, da seguinte forma: P (Língua Portuguesa), A (Arte), EF (Educação Física), H (História), G (Geografia), B (Biologia), F (Física), M (Matemática) e Q (Química). Incluímos, também, as letras M ou F, conforme o gênero. No caso de mais de um professor entrevistado da mesma disciplina, utilizamos um número atribuído aleatoriamente.

> *Ler é ter a compreensão dos símbolos, né? Os símbolos que estão grafados...* (pausa) *é você poder...* (pausa) *é...* (pausa) *saber decodificar...* (pausa) *as sílabas, com sons e pronunciar uma palavra por extenso. E escrever é reproduzir estes mesmos símbolos, é você conseguir fazer...* (pausa) *não só a letra cursiva mas pelo menos a letra de forma, no começo.* (PPF2)

> *Ler e escrever é...* (pausa) *quando o aluno...consegue decodificar as palavras...* (PHF)

Nos depoimentos acima, claramente articulados em torno da idéia de código, as falas das professoras enfatizam que o importante é a compreensão dos símbolos e a sua grafia correta na constituição das palavras, como se o ato de escrever se resumisse a esta capacidade mecânica de reprodução, utilizando o conjunto de signos constitutivos da língua. A forma de entender o ato de ler e escrever, neste caso, deixa transparecer uma concepção de língua como sistema formal, abstrato, em que a leitura e a escrita são ensinadas de forma fragmentada, como se bastasse juntar letras e sílabas para se formar palavras e frases e, nesta tarefa, se resumisse o *ser leitor e escritor* em língua portuguesa. Considerando que o primeiro depoimento é de uma professora da área de Códigos e Linguagens, parece preocupante seu discurso muito limitado à ideia do texto como produto de codificação de um conteúdo, sendo a leitura sua mera decodificação. Trata-se de uma concepção que pressupõe um leitor passivo, cuja única tarefa é mobilizar seus conhecimentos acerca do sistema linguístico somente para decifrar o texto. De forma clara e simplista, a professora de História resume ao atos de ler e escrever como "decodificar as palavras" e parece ficar satisfeita com sua declaração, objetiva e sem muitas considerações neste momento da entrevista.

Esta mesma concepção é reforçada no depoimento da professora de Química, quando se refere ao texto escrito como um exercício que se desenvolve em torno do código, bastando para isso que se domine o sistema da escrita alfabética pela memorização:

> *Ler e escrever...* (pausa) *é conseguir... escrever é... escrever alguma coisa, sabendo usar as letras que já conhece, já guardou desde pequeno, as sílabas, os sinais da língua, né? Aí...* (pausa) *a gente vai ver se tem significado ou não...* (pausa), *pra fazer uma redação, um texto de...* (pausa) *30 linhas e depois fazer a leitura....* (PQF)

O dado novo neste último depoimento refere-se ao alerta de Kleiman (2004) sobre o problema de, tradicionalmente, se considerar a atividade da leitura e da escrita, como sendo composta de dois movimentos sequenciais, em que primeiro se escreve o texto, a "redação", para depois se fazer a leitura. Assim, tanto a produção de texto, como a leitura e a sua compreensão, tratadas de forma estanque na escola, parecem estar desvinculadas das próprias condições de produção e dos sujeitos envolvidos neste processo comunicativo, configurando práticas de linguagem sem sentido.

Com relação a isto, é importante salientar a posição crítica de Geraldi (1997), ao afirmar que o texto escrito só se completa na leitura, pois na perspectiva da interação, sua leitura é que o torna vivo, já que o texto por si mesmo não pode operar a construção dos significados, conforme acredita a escola tradicional. Fazer uma "redação de... 30 linhas e depois fazer a leitura" revela uma preocupação com os aspectos estruturais do texto. Para escrever é preciso garantir que o aluno produza um texto aceitável enquanto modo de inscrição e, para isto, o parâmetro são as "30 linhas". Depois disso, a partir da leitura, é possível verificar se ele tem significado, ou não. A preocupação aqui incide na clareza e precisão baseadas em normas e regras gramaticais bem definidas. Isto contraria a ideia de escrita como processo complexo de criação e autoria, ou seja, como processo de construção onde as condições de produção incidem sobre o próprio texto.

Estudos sobre o processo de escrita[18] comprovam que a composição de um texto, longe de ser uma atividade linear e independente de outros processos, se faz com base em movimentos recursivos nos quais o sujeito escreve, interrompe a redação para pensar, lê o que já foi escrito, faz correções, resolve dúvidas, retoma o texto e revê suas ideias originais. Não há, pois, como separar de modo estanque os processos de produção, revisão e planejamento.

---

[18] CALKINS, L. M. A arte de ensinar a escrever. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
LUIZE, A. "O processo de apropriação da escrita na infância: situações interativas na produção textual". Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da USP para obtenção do grau de Mestre em Educação. USP, 2007.
ROJO, R. "Revisitando a produção de textos na escola". In ROCHA, G. e VAL, M. G. (orgs). Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – O sujeito autor Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Pelo observado nestas entrevistas, de um modo geral, assume-se uma postura em conformidade com a ideia de que a escola está cumprindo suas tarefas de ensinar a ler e a escrever, entendidos respectivamente como “decodificar” e “codificar”. Trata-se de uma atividade superficial e descontextualizada de linguagem, em que o significado e o relacionamento crítico com o texto ficam em segundo plano.

É curioso observar que, embora os professores reclamem do grande número de alunos copistas e incapazes de elaborar uma resposta coerente para uma pergunta, é exatamente isto que esperam deles: pessoas capazes de lidar com os símbolos, letras e sílabas para reproduzir palavras. Afirmações como “escrever é saber reproduzir” e “escrever é... conseguir fazer... a letra cursiva” justificam tal constatação, evidenciando uma incoerência conceitual entre as críticas e o que se espera dos alunos. Pode-se afirmar que a explicitação do termo “código” em referência à leitura e à escrita ressalta a existência de uma perspectiva contrária à ideia de que ler é entrar para o mundo da escrita. A efetiva aprendizagem da língua escrita implica em práticas e estratégias de leitura mais amplas capazes de superar a mera decodificação, como afirma Chartier (1996, p.9):

> Ler não é descobrir o sentido do texto em função do domínio do código, é construir um sentido para tal texto, graças a conhecimentos anteriores (entre os quais o código), ao contexto de recepção, aos elementos de informação selecionados, etc [...] é preciso que se pense numa pedagogia da leitura que leve em consideração experiências culturais diferentes dos alunos e que não suponha já adquirido o que está em vias de constituição.

5.1.2 Leitura e escrita como transmissão de conteúdo

A segunda categoria, onde foram classificados quatro professores, se caracteriza pela percepção de que a leitura e a escrita têm uma função mais específica centrada na apreensão e transmissão de um conteúdo e, portanto, considera a existência do outro, o destinatário da atividade comunicativa, embora numa perspectiva passiva, sem interação.

Como consequência, tal visão contraria o postulado de que a prática da linguagem compreende a complexidade envolvida na interação humana, pois centra-se no conteúdo proposto pelo enunciador, cabendo ao receptor apenas a compreensão passiva do sentido. Alguns depoimentos retrataram claramente tal concepção, em que o que importa é a compreensão do conteúdo que expressa o pensamento do autor. A repetição em mais de um

depoimento do termo “transmissão” atesta a perspectiva da leitura como atividade passiva por parte do leitor, que se limita à compreensão do enunciado, sem interagir, portanto, no processo comunicativo. Esta ênfase fica evidente nos depoimentos que se seguem:

> *Na minha opinião, ler significa que a pessoa tem contato com um texto, e ela consegue compreender as informações daquele texto e isso se torna algo significativo pra ela. Então, é diferente de só decodificar, ler as sílabas.... E escrever, da mesma maneira, na minha opinião não é quando a pessoa simplesmente é...* (pausa) *para...* (pausa) *colocar letras que não fazem sentido pra ela, mas quando ela consegue usar a escrita pra comunicar, transmitir alguma coisa com sentido pra ela.* (PPF1)

> *Ler é uma capacidade de poder é...* (pausa) *entender o que está sendo transmitido... o que foi comunicado...* (pausa) *e escrever é...* (pausa) *conseguir transmitir o que você está pensando, que tem significado pra você*. (PGM)

Pelo primeiro depoimento, fica claro que a professora de Português entende que a leitura não se limita à decodificação, mas implica na compreensão das informações do texto: é preciso que as “letras” comuniquem algo com sentido, aquilo que expressa a intenção do autor no momento da produção escrita. No entanto, a ideia de conseguir “usar a escrita pra [...] comunicar alguma coisa”, para “conseguir transmitir o que você está pensando” confere também à escrita um caráter não responsivo ao ato comunicativo. Todo o processo fica restrito ao emissor, transformando o “outro” em mero receptor.

Nota-se, pelo segundo depoimento, a ênfase dada à ideia de que a competência leitora reside na capacidade de simplesmente se “entender o que está sendo transmitido”, independente do contexto em que se dá a recepção, ou das possibilidades de reagir a ele responsivamente. Aqueles que compartilham dessa concepção, portanto, não esperam um posicionamento crítico do leitor, nem uma resposta.

No discurso dos professores, fica evidente a percepção da leitura como atividade destinada a se compreender as informações dos textos para uma finalidade específica e pré-fixada. No caso da professora de Matemática, isto adquire especial relevância, talvez porque

sua prática em sala de aula tenha ressaltado o quanto é difícil desenvolver o trabalho quando os alunos não conseguem compreender o enunciado de um problema matemático:

> *Ler é saber ler o que está no papel, entender o que foi colocado ali...* (pausa), *saber aquilo que está lendo e escrever realmente é... escrever... aquilo que está entendendo, como se fosse para escrever...* (pausa) *também em matemática... que na matemática precisa saber ler também o enunciado.* (PMF1)

Fica nítido nesta fala que é preciso apreender o conteúdo da mensagem, para ela, o ponto principal do ato de comunicação e principal função da linguagem. Não há nenhuma referência a uma possível reação dos alunos quanto aos modos de estabelecer relações ou criar diferentes sentidos a partir do texto. A linguagem mostra-se inflexível e aquele que escreve deve se ater à informação a ser transmitida: "é transmitir o que você está pensando".

Neste outro trecho do depoimento, a seguir, a mesma professora traz mais um aspecto a ser considerado na perspectiva da transmissão de conteúdo:

> *Ah, ler é saber o que está escrito,* (pausa) *entender o que se pretendia transmitir, captar, assim, exatamente as informações, as ideias, sem tirar nem pôr, que muitos alunos ficam no achismo, "eu acho que é isto, é aquilo", mas não chegam ao que o texto tá dizendo, ao ponto central* [...] (PMF1)

Evidencia-se, aqui, a concepção de leitura que desconsidera a intervenção do leitor no ato de ler, pois não se abre a possibilidade para o exercício de interpretação, vislumbrando outros significados que o texto possa suscitar, como que negligenciando a importância do interlocutor. A professora não admite que os alunos apresentem suas hipóteses, as quais ela denomina de "achismo", pois considera que há um "ponto central" e único em referência ao significado do texto. Ao ignorar que os alunos constroem suas hipóteses, tentando descobrir sentidos, ênfases ou interpretações, nas entrelinhas, fecha-se a possibilidade de entender que, na leitura, há um conhecimento prévio sendo ativado, o qual se mistura à vivência e à

imaginação, produzindo uma reflexão e possibilitando a produção do conhecimento a respeito do que se leu.

Em síntese, ao negligenciarem a importância de um interlocutor, aqueles que compartilham dessa concepção não consideram a possibilidade de um posicionamento crítico do leitor.

5.1.3 Leitura e escrita como compreensão de mundo

Foi possível observar no depoimento de outros dois professores uma preocupação em afirmar os propósitos da leitura e da escrita como sendo a transmissão de um conteúdo com significado especial para o indivíduo. Nesta perspectiva, a leitura permite chegar à compreensão da realidade. Trata-se, pois, de uma concepção de linguagem que supera a rigidez dos propósitos linguísticos (a transmissão de ideias fixadas no papel) sem, contudo, apreender a natureza dialógica da escrita, o que permite situar esta categoria intermediária entre a segunda e terceira concepções antes mencionadas (compreensão de texto e escrita como sistema dialógico). O depoimento que segue é um exemplo desta postura:

> *Ler e escrever? Vamos ver perai, perai, como eu posso responder isso, ler e escrever é um é... assim ah... como que eu posso falar explicar? bem no geral é... aonde a pessoa aumenta todinha a sua compreensão de mundo, né? está muito relacionado; se você lê muito, você escreve muito bem. E uma interrelação assim é... como eu posso, eu não estou encontrando a palavra certa no momento, mas é onde a pessoa realmente encontra o mundo, onde ela direciona, tá preparada pro mundo... <u>é a competência mais valiosa que a pessoa pode ter.</u>* (grifo nosso) (PFM)

Para este professor, a leitura e a escrita incorporam o exercício da cidadania, pois estar preparado para o mundo, na ótica do professor, depende do domínio destas competências. A leitura e a escrita são os âmbitos "onde a pessoa realmente encontra o mundo, onde ela direciona, tá preparada pro mundo". Além disso, é possível perceber, nesta fala, o reconhecimento de uma relação intrínseca entre a leitura e a escrita, "uma interrelação", pois "se você lê muito, você escreve muito bem", isto é, a leitura aqui é vista como a possibilidade

do indivíduo construir seu conhecimento sobre a escrita e não somente construir o próprio conhecimento sobre determinado assunto.

Ler ou produzir um texto são atividades que remetem a uma compreensão da realidade. Por isso, para o professor em questão, entender as ideias no papel levam ao "encontro" com o mundo. A perspectiva que aparece nesta categoria revela-se, portanto, inovadora, sobretudo quando se considera a realidade de muitas escolas que não relacionam leitura e produção de textos a um olhar sobre o mundo.

Mesmo não chegando a incorporar a dimensão da dialogia no processo de interação linguística, percebe-se, no depoimento desse professor, um certo desconforto, uma censura ao fato da escola limitar o exercício da linguagem à decodificação e de pensar na língua apenas como um instrumento de comunicação. Os professores desta categoria avançam quando associam à leitura a importância do significado do texto para o leitor, ou seja, a leitura adquire legitimidade quando o conteúdo transmitido tem sentido em determinado contexto, algo que, de alguma forma, se relacione com a compreensão de mundo. Sobre isso, a entrevista do professor PAM é bem elucidativa, pois a preocupação com o "contexto" em que se dá a comunicação está explícita:

> *A leitura e a escrita primeiramente são... a base pra busca do conhecimento de modo geral. A pessoa que lê provavelmente vai se informar que o mundo, de certa forma, ele... ele se baseia em sinal, logotipos, logomarcas e a pessoa, sabendo ler, ela provavelmente vai saber identificar, vai saber tomar um ônibus, se locomover pra diversos lugares. E aí está a importância da escrita de certa forma, a pessoa vai saber localizar todas as informações, trocar... relacionar com os contextos ...*

É notável a repetição dos termos relativos à interpretação e compreensão que aparecem nesses depoimentos. Para o professor de Arte, ler é informar-se sobre o mundo. Ele entende a leitura como prática social, imprescindível para saber agir como cidadão. A leitura tem uma função social bem clara, pois é preciso saber ler para "tomar um ônibus", para transitar neste mundo cheio de códigos em que a palavra escrita ganha relevância.

Os professores desta categoria já revelam a contextualização como princípio em que se deve fundamentar o processo de aprendizagem da leitura e escrita na escola. Ainda que não haja tanta clareza conceitual necessária para fundamentar sua prática cotidiana em bases

interativas, fica evidente que a contextualização, tal como postula Rojo (2004), deve existir para que o aluno aprenda um algo mais, um conteúdo que seja significativo, relacionado à sua realidade e à sua experiência de vida. No entanto, a autora vai mais além preconizando, mais do que a compreensão, uma postura ativa do leitor. Neste sentido, destaca a necessidade da escola trabalhar com as capacidades leitoras de forma ampla, viabilizando a leitura cidadã na sociedade atual, que demanda as capacidades de inferir significados das palavras pelo contexto e de localizar uma informação relevante dentro do texto. Para tanto, é preciso favorecer estratégias nas quais o aluno seja levado a mobilizar seu conhecimento prévio e seu conhecimento de mundo para construir significados. A pressuposição de um aluno que não só compreende, mas que reage ao texto, é o diferencial qualitativo que marca a próxima categoria.

5.1.4 Leitura e escrita como interação

A compreensão de um texto não depende só de sua decodificação, mas também de outros fatores, como o suporte no qual ele está inserido, o contexto de produção, o caráter ideológico que se atribui a ele e o significado que esse texto adquire para o leitor. De acordo com Bakhtin (1992), o texto é produto de uma criação ideológica; ele existe dentro de uma sociedade repleta de valores e marcas de tempo e espaço; estabelece um diálogo com o leitor, como um ato concreto de comunicação feito na interação e permite a negociação de ideias, antecipações, perguntas e respostas, promovendo a ampliação dos horizontes. É o que está sugerido nas falas apresentadas a seguir, que representam as duas manifestações classificadas nesta categoria:

> *Bom, primeiro assim, pra ler e escrever pra mim seria, você é... estar abstraindo alguma coisa de um texto, de uma..., ou não só sendo de um texto, uma imagem também, né? que está transmitindo uma informação e... até pegar uma crítica em cima do que você leu, do que você interpretou, você saber discernir o que você está lendo... não apenas... que tem hoje muitas crianças que leem por ler, né?e não sabem nem interpretar o que está sendo proposto para ele estar lendo, né? Então seria mais nesse caso, você ter, criar um raciocínio em cima de uma leitura, né? isso seria um ideal, um propósito melhor, acho.* (PMM)

> *Pra mim, então quando você fala em geografia ah... ler e escrever é muito amplo, né? O aluno, saber o que ele está escrevendo, né? De que forma? Como está escrevendo, para quem está escrevendo? E realmente você ter uma leitura de mundo, antes de tudo, né?... Aproveitar o que o aluno já traz como conhecimento prévio e fazer esta leitura, realmente...* (pausa) *Quando a gente fala da escrita na prática, é preciso colocar dentro disso o que ele já tem de leitura de mundo pra poder ler, e escrever no mundo. Então eu acho que principalmente...* (pausa) *não tem como fugir, que realmente essa leitura que ele vai ter do mundo é importante, pois é como ele vai poder alterar a realidade dele.* (PGF)

Como se depreende das palavras do professor de Matemática, "isso seria um ideal, um propósito melhor" para a atividade de leitura na escola no contexto de uma aprendizagem significativa, ou seja, o objetivo da leitura e da escrita na escola deve ser levar o aluno a interpretar e elaborar uma proposta de intervenção a respeito do problema apresentado, com uma argumentação coerente. Na sua concepção, a partir da leitura, é preciso preparar o aluno para compreender, de forma crítica, o que se passa à sua volta, interpretando e raciocinando.

Conforme já discutido, os estudos da linguagem como lugar de interação dos sujeitos fundamentaram uma compreensão da escrita que supera a mera transmissão de mensagens. Todo texto passa a ser construído por ambos – escritor e leitor – visto que só se efetiva no espaço criado entre eles. É este o sentido dialógico da escrita postulado por Bakhtin (1992). Para ele, o outro, aquele para quem escrevo, é sempre a medida do meu texto; por isso mesmo, a linguagem passa a ser um lugar de interação e também um modo de produção social. Nessa concepção, portanto, o texto é o lugar da interação entre os interlocutores.

Koch (2006) afirma que, em decorrência dessa postura, o texto passou a ser o objeto central do ensino. Ao priorizar as atividades de leitura e produção de textos, os professores deveriam levar o aluno a refletir sobre o funcionamento da língua nas diversas situações de interação verbal, sobre o uso dos recursos que a língua lhes oferece para a concretização de suas propostas de sentido, bem como sobre a adequação dos textos a cada situação. O sentido de um texto deve ser, portanto, construído na interação texto-sujeito e não em algo que preexista a essa interação.

Além de manifestar a compreensão de que há um leitor em interação, presente no momento da produção escrita, ("para quem está escrevendo?"), percebe-se na fala da

professora de Geografia a assunção dessa concepção no que se refere à escrita como a atividade que corresponde à tarefa de registrar o que foi planejado, incluindo a tomada de decisões de ordem lexical e de ordem sintático-semântica: "o que está escrevendo, né? de que forma? como está escrevendo?" Fica evidente a preocupação dela com o planejamento da escrita, com a escolha das palavras e das estruturas das frases, em conformidade com o planejado, com as condições concretas da situação comunicativa. Para ela, ler e escrever são habilidades para o aluno expor seus conhecimentos, seu ponto de vista, de forma reflexiva e crítica para atuar na sociedade:

> *Ah,... tem sim que trabalhar leitura e escrita, porque... se é uma prática, uma prática diária, contínua, né?... Quanto mais o aluno escreve, mais ele lê, mais ele adquire habilidade para,... no caso, expor seus conhecimentos, né?... Suas ideias, seu ponto de vista. Então, se essa proposta vê isso, é pra melhoria do conhecimento do aluno, né? Para que ele se torne uma pessoa, um ser criativo, pensante, crítico, atuante, na área que ele for atuar no futuro.* (PGF)

Chama a atenção o modo como a professora articula o ler e escrever, situando-os como práticas que se completam na rotina de trabalho, um princípio defendido por Geraldi (2004), mas tão frequentemente esquecido pelos educadores. Além disso, o depoimento corrobora o pensamento de Kleiman (2004), ao defender a leitura como uma grande força nos contextos social, cultural, político e econômico que se abre como possibilidade de acesso a uma nova perspectiva de vida, funcionando como meio para reelaboração do conhecimento de mundo e proporcionando mudanças positivas nas condições de existência. Colello (2007, p.66,67) chama a atenção para a importância de uma prática pedagógica em que a linguagem esteja posta como instrumento de relacionamento com o mundo, bem como de sua interpretação e organização. Para a autora, tal prática, que ainda precisa se efetivar na escola, seria uma aliada no processo de aprendizagem. Nas suas palavras,

> Quando se reduz o ensino da escrita a si mesma, perde-se a oportunidade de contar com o letramento como aliado do processo de aprendizagem e, (...) de trazer para a sala de aula os significados intrínsecos ao conjunto da experiência linguística: a escrita como meio de se relacionar com o mundo, de interpretar e de organizar a realidade (...)

Esta perspectiva é reforçada, quando a professora se refere ao texto como produto de uma interação:

> *... é tem que começar a pegar textos mais assim da realidade deles, ou, é... trabalhar uns assuntos mais do cotidiano, textos mesmo para que eles possam tentar ler e escrever algo crítico sobre eles, que eles possam usar pra rever, né? o que estão pensando, como tá a realidade deles... Algo relacionado a um diálogo, né? Entre o escrito e o lido*. (PGF)

Os textos propõem um diálogo entre o autor e o leitor, porque permitem relacionar aquilo que está posto "Entre o escrito e o lido", possibilitando a atitude responsiva do leitor ("escrever algo crítico sobre eles"), como resultado de uma reelaboração pessoal do conhecimento que se tem da realidade circundante. Ao que parece, a professora enfatiza a importância de um texto que se relacione com o cotidiano dos jovens, que seja significativo, com assuntos que lhes dizem respeito e do qual se possa extrair material para outra produção escrita, que seja a expressão de sua percepção crítica, do que se tem ainda a dizer sobre determinado assunto.

O depoimento da professora de Geografia mostra a importância atribuída a esta competência leitora e sua preocupação incide na atitude responsiva ativa. Trata-se de considerar que o objetivo da leitura é propiciar a reinterpretação da realidade, a produção de novos sentidos para os mesmos objetos que permeiam a existência humana, originando outros olhares. Dessa forma, a escrita só faz sentido em função de uma leitura crítica, capaz de motivar para outras produções escritas, um ciclo dialético que vincula o ler e o escrever (GERALDI, 2004).

Em síntese, o conjunto dos depoimentos sobre as concepções de leitura e escrita revela a predominância de compreensão da língua marcada "pela crença na imobilidade linguística, a rigidez textual e a natureza monológica da escrita representada pelo 'preto no branco' (o que está escrito e fixado no papel)" (COLELLO, 2010, p. 2).

Tal tendência se confirmou com as respostas obtidas em alguns casos através da segunda questão do primeiro eixo do roteiro: "Para você o que é ensinar a ler e a escrever no Ensino Médio?"

5.2 Concepções sobre leitura e escrita no Ensino Médio

Com a segunda pergunta sobre a leitura e a escrita no Ensino Médio - "Para você o que é ler e escrever no Ensino Médio? - verifica-se, nos depoimentos, que as concepções de leitura e escrita nesta fase da escolarização, supostamente, configuram-se como a consolidação da aprendizagem prevista no Ensino Fundamental. A questão evidenciou algumas unidades temáticas, que foram categorizadas, conforme indicado no quadro a seguir:

Categoria		**Sujeitos**
1- Leitura e escrita como base para a aprendizagem dos conteúdos curriculares		PGM, PMF1, PMF2, PAM, PHF
2- Leitura e escrita para a escola e para o mercado de trabalho		PMM, PBF, PFM
3- Leitura e escrita como preparo para o trabalho	a- Leitura e escrita como preparo para o mercado de trabalho (sentido restrito)	PQF, PPF2, PGF
	b-Leitura e escrita como preparo para o trabalho (sentido amplo)	PPF1

Quadro 4: Apresentação das concepções sobre leitura e escrita no Ensino Médio

5.2.1 Leitura e Escrita como base para a aprendizagem dos conteúdos curriculares

A categoria que situa a necessidade da leitura e escrita para a aprendizagem dos conteúdos do Ensino Médio evidencia formas de conceber a linguagem verbal como um instrumento imprescindível para a transmissão de determinados conteúdos, conforme se verifica nos depoimentos abaixo:

> [...] *cabe a nós, professores, trabalhar essa questão da leitura e da escrita também no Ensino Médio pra que se possa dar continuidade no contexto específico da série,* (pausa) *nos conteúdos* [...] (PMF2)

> *A prática do professor com a leitura e escrita, bom é...* (pausa) *o instrumento principal né? pra gente poder desenvolver o trabalho. Então, no caso da geografia tem a parte propriamente dita de compreender os textos, tem a questão também, de entender as tabelas, os mapas, pra depois então, ah...* (pausa*) dar uma devolutiva né,? é, por exemplo, de responder uma questão daquilo que ele entendeu.* (PGM)

> *Acho que* (pausa)*... e eu vejo a leitura e o ensino de leitura e de escrita como um leque enorme pra todas as disciplinas, que tem diversas possibilidades... cabe ao educador ter* (pausa)*... dentro de si a competência pra saber como e poder fazer os alunos entender as informações.* (PAM)

Nos cinco depoimentos classificados nesta categoria, está bastante clara a consideração da leitura e da escrita no Ensino Médio como meio para se desenvolver a prática pedagógica: "cabe a nós, professores, trabalhar essa questão da leitura e da escrita também no Ensino Médio pra que se possa dar continuidade no contexto específico da série" (PMF2). Trata-se de concebê-las como ferramentas para se obter conhecimentos disciplinares e se trabalhar com as informações. O interessante no depoimento de PAM, que marca uma diferença em relação ao anterior, é que este professor mostra sua consciência sobre a responsabilidade docente no desenvolvimento do trabalho com a leitura e a escrita, sugerindo que, se forem bem trabalhadas, elas podem favorecer a aprendizagem de conteúdos. É neste sentido que o fazer pedagógico promove a compreensão das ideias em diferentes áreas do conhecimento. A esse respeito, vale lembrar o postulado de Nóvoa (2011), que defende a

importância do professor adquirir competências que associem os conhecimentos específicos de uma disciplina aos conhecimentos pedagógicos, resultando na sua capacidade de transposição didática.

Os depoimentos deixam explícitas as ideias de que é preciso que as informações dos textos escolares sejam compreendidas, que a leitura e a escrita são imprescindíveis no desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Nas palavras do professor, trata-se do "instrumento principal né? pra gente poder desenvolver o trabalho. Então, no caso da geografia tem a parte propriamente dita de compreender os textos" (PGM).

O depoimento da professora de História, em especial, chama a atenção, pois apresenta uma visão bem tradicional sobre leitura e escrita:

> *Olha é... eu não sei, mas...* (pausa) *hoje em dia eu acho particularmente que não deveria ter esse trabalho, ... eu acho que não tem porque esse estágio inicial de decifrar os símbolos, de fazer essa correspondência entre os símbolo e a ideias é... eu acho que é um processo anterior ao Ensino Médio e na verdade nós estamos fazendo isso hoje no Ensino Médio, porque eles precisam disso pra continuar, o que nos dá, sim, um tremendo de um trabalho pro professor e um trabalho que a gente não vê um resultado porque a maioria dos adolescentes tem muita dificuldade, nessa idade, de retornar a esse estágio da aprendizagem.* (PHF)

A professora entende, que no Ensino Médio, o aluno já deveria saber ler e escrever, sendo superado o que ela chama de estágio inicial de "decifrar os símbolos". No reducionismo da sua concepção, este trabalho não deveria ser responsabilidade do professor do Ensino Médio; trata-se, segundo ela, de um retrocesso, pois trabalhar com leitura e escrita é tarefa do Ensino Fundamental. Porque a professora entende a leitura e a escrita como código, ela não pensa nestas competências como um processo a longo prazo. Ao concluir o 9º ano, o aluno já deverá estar munido com a gramática, o domínio do sistema linguístico, enfim, os conhecimentos necessários para apreender os conteúdos específicos do Ensino Médio.

Há uma visão cristalizada nos depoimentos de que a língua tem uma função específica dentro da escola: servir como meio de acesso ao conhecimento das disciplinas e como recurso para demonstrar a aprendizagem. Tal postura fica evidente na fala do professor: "dar uma devolutiva, né?, é, por exemplo, de responder uma questão da daquilo que ele entendeu" (PGM). De certa forma, o depoimento remete a uma concepção que se afasta da linguagem

como uma ação entre sujeitos realizada dentro de um contexto de interação linguística. O que interessa é que o aluno seja capaz de "entender as informações" (PAM) para dar uma resposta. No caso do depoimento da professora de Matemática, a seguir, o papel instrumental da leitura aparece bem caracterizado:

> *Ler e escrever no Ensino Médio...* (pausa) *na prática é saber ler realmente para poder resolver os exercícios se não souber ler os números, ah... conseguir, em matemática mesmo os problemas no Ensino Médio é bravo, né? No Ensino Médio realmente porque já passou pelo Ensino Fundamental, já aprendeu... então, tem que colocar em prática tudo aquilo que tá sendo aprendido.* (PMF1)

Para a professora, trata-se de um saber que o aluno já deveria possuir "porque passou pelo Ensino Fundamental" e agora, no Ensino Médio, é preciso colocar em prática aquilo que já adquiriu (o domínio da língua) para fins específicos (o conteúdo que está sendo aprendido), como se a leitura e a escrita pudessem se configurar como uma aprendizagem pronta e acabada.

No próximo depoimento, a professora de Matemática deixa claro que o desenvolvimento dos conteúdos disciplinares dependem da leitura e da escrita. Segundo ela, os professores não se preocupam com isto, porque pressupõem que os alunos cheguem ao Ensino Médio já com esta competência desenvolvida; eles não aceitam o ensino da escrita como sua responsabilidade:

> *A prática do ler e escrever no Ensino Médio... infelizmente, né? nós professores não temos essa prática..., os professores não se preocupam com essa prática. Nós acreditamos que eles, o alunos, devem chegar no Ensino Médio é... preparados, pra que eles deslanchem nos conteúdos...* (PMF2)

Ao declarar que os professores esperam que os alunos cheguem ao Ensino Médio "preparados" para a aprendizagem dos conteúdos, ela pressupõe a leitura e a escrita como um pré-requisito para a aprendizagem e não como um legítimo eixo de aprendizagem. Com base neste raciocínio, ela pretende, tal como sua colega PMF1, reforçar a ideia de que a linguagem dos adolescentes deve estar pronta e a serviço da aquisição de conhecimentos.

Considerando os depoimentos apresentados, as práticas de leitura e escrita são instrumentos do trabalho pedagógico de professores que não levam em conta o seu valor na construção de sujeitos sociais, nem o caráter dinâmico da língua a partir do qual se constrói e se reconstrói a história da humanidade. Como mera ferramenta para se chegar aos conhecimentos das diferentes disciplinas das áreas curriculares, a língua afasta-se de seu valor intrínseco e seu papel fica circunscrito ao uso exclusivo dentro dos muros escolares. Assim, as práticas linguísticas aparecem desvinculadas da função social e da natureza interativa descaracterizando-se, portanto, sua conotação interacional. O discurso desses professores, afinal, parece revelar que a leitura e a escrita são práticas exclusivas da escola, sem apontar para a perspectiva de que elas sejam importantes para a vida em sociedade.

5.2.2 Leitura e Escrita para a escola e para o mercado de trabalho

A segunda categoria, que situa a leitura e a escrita como uma necessidade para a aprendizagem dos conteúdos do Ensino Médio e, ao mesmo tempo, para a atuação no mercado de trabalho, pode ser evidenciada através de três depoimentos:

> [...] *no Ensino Médio seria, pela proposta, seria mais uma preparação pra você na sociedade, né? Principalmente pro mercado de trabalho, também pra fazer um vestibular, com a proposta do ENEM, sem esquecer a escola, que tem que saber ler e escrever pra se dar bem nas matérias.* (PMM)

> *Leitura e escrita no Ensino Médio... para ir bem em tudo, entender os conteúdos* [...] *na área que ele for atuar aí no futuro, no mercado, como fala o Currículo.* (PBF)

> *Ah, no Ensino Médio que eu vejo que pra ler e escrever assim, é... o Currículo está voltado pra essa competência! Eu li... na própria minha área que é Física, ah... eles tiraram muito aquele coisa do cálculo, né? aquelas coisas de memorização e partiram pra essa competência aonde se exige que o aluno tenha um mínimo necessário*

> *pra uma compreensão das ciências da natureza, né? Não só, nas outras ciências também! então, é claro que precisa também ler e escrever pra depois, pra entrar no mercado de trabalho...* (PFM).

Ao assumir este duplo propósito da leitura e escrita (a aprendizagem dos conteúdos escolares e a atuação no mercado de trabalho) os professores desta categoria evidenciam um avanço em relação aos professores da categoria anterior, pois não restringem a linguagem às práticas estritamente escolares e vislumbram a necessidade da leitura e escrita para além disso. Admitindo a importância da escrita para outras práticas sociais, o professor de Matemática defende a leitura e a escrita "principalmente para o mercado de trabalho". Na mesma linha de argumentação, o de Física afirma: "é claro que precisa também ler e escrever pra depois, pra entrar no mercado de trabalho... (PFM).

A despeito desse avanço, é preciso chamar a atenção para o reducionismo na compreensão do mercado de trabalho. Além de ser tomado como a única forma de prática social que legitima o uso da escrita fora da escola, a linguagem aparece como um instrumental específico para o exercício da profissão, um pré-requisito para o desempenho do trabalho e não como uma inserção mais ampla no mundo letrado, como prevê o novo Currículo.

Desta forma, pensar na leitura e escrita simultaneamente como base para a escola e para uma ocupação profissional específica, tal como é feito pelos professores desta categoria, representa um reducionismo e uma certa distorção com relação aos pressupostos assumidos pela SEE, pois na proposta curricular a ênfase do trabalho linguístico recai no conjunto das práticas sociais que compõem o mundo contemporâneo. A leitura e a escrita não podem ser apenas meios pelos quais se dá acesso ao conhecimento e ao emprego, justamente porque deveriam, em uma perspectiva mais ampla, promover a inserção social, favorecendo o posicionamento crítico e transformador do sujeito no seu meio. Trata-se de uma distorção que merece ser aprofundada porque aparece como um diferencial qualitativo também na terceira categoria.

5.2.3 Leitura e Escrita como preparo para o trabalho

Ao defender a leitura e a escrita como competências fundamentais para que os indivíduos atuem em todos os âmbitos da sociedade, inclusive no trabalho, o Currículo da

SEE preconiza uma relação ampla e complexa entre a linguagem e os modos de inserção social. A análise dos dados permitiu apontar que a concepção pela qual se considera a relação entre leitura e escrita e preparo para o trabalho aparece de forma clara nos depoimentos de quatro professores, seja em uma perspectiva restrita, seja em uma perspectiva ampla. Apresentam-se, assim, duas subcategorias: "Leitura e escrita como preparação para o trabalho no sentido restrito" e "Leitura e escrita como preparação para o trabalho no sentido amplo".

a) Preparação para o trabalho no sentido restrito

Mesmo considerando a aprendizagem da leitura e escrita como competências essenciais para a inserção social por meio do trabalho, alguns professores veem esta perspectiva de maneira equivocada. Isto porque, quando esta relação entre tais competências e trabalho é mal assimilada, podem aparecer concepções reducionistas que vinculam a leitura e a escrita a uma estrita instrumentalização para o mercado de trabalho. Três depoimentos foram classificados nesta categoria em que a ênfase é o domínio da leitura e escrita para uma finalidade: exercer uma atividade profissional específica.

Esta postura está bem caracterizada no seguinte depoimento:

> *Ler e escrever no Ensino Médio já vai um pouco mais além, tem que ter um desenvolvimento maior* [...]*o linguajar, vocabulário formal que ele vai utilizar no mercado de trabalho, né? Pois este é o objetivo".* (PQF)

Para esta professora de Química, está explícita a vinculação do domínio linguístico do jovem do Ensino Médio (seu "linguajar, vocabulário formal") ao mercado de trabalho. É interessante como se espera que, nesta fase da escolarização, o aluno já apresente um "desenvolvimento maior", tendo em vista o objetivo primordial que é assumir uma posição no mercado de trabalho.

Embora estes professores façam referências à importância da linguagem para os jovens poderem atuar no contexto da sociedade atual, percebe-se que a ênfase é o mercado de trabalho em um sentido restrito:

> *Como seria a prática no Ensino Médio? É, tem que começar a pegar textos mais assim da realidade deles ... uns assuntos mais do cotidiano mesmo, para que eles possam tentar ler e escrever algo que eles possam usar no mercado de trabalho, né?* (PPF2)

> *Então, eu acho que o mais legal em relação a isso é que o aluno do Ensino Médio, pelo menos dentro do que eu já estudei, tá buscando a leitura e a escrita no mundo, com textos diferentes, né? para poder realmente ver como ele vai no mercado de trabalho poder utilizar isso, né?*(PGF)

A professora de Português entende que é importante contextualizar a aprendizagem, quando defende que é preciso trabalhar com textos "da realidade deles", trazendo para a sala de aula temas do cotidiano e, desta forma, incentivar não só a produção escrita, mas a autoria de textos significativos e, supostamente, relevantes para os alunos. No entanto, quando associa a "prática no Ensino Médio" ao treino para o futuro bem próximo do mercado de trabalho, apresenta sua visão reducionista em relação ao postulado no Currículo.

A professora de Geografia, por sua vez, deixa claro que sua visão está baseada no conhecimento adquirido a respeito do assunto, acreditando que "a leitura e a escrita no mundo" podem ser traduzidas como ferramentas a serem utilizadas apenas no mercado de trabalho, no desempenho de uma função específica.

A concepção anunciada neste depoimento diverge da postura que fundamenta o documento introdutório do Currículo da SEE, onde está claro que a preparação dos adolescentes no Ensino Médio implica num conjunto de aprendizagens que vão fornecer as bases gerais para a atuação cidadã no contexto da sociedade contemporânea. Trata-se de um postulado que não pressupõe a formação de especialistas nem profissionais, pois

> Especialistas e profissionais devem, além de compreender o sentido, dominar a estrutura conceitual e o estatuto epistemológico de suas especialidades – não é esse o caso dos alunos da educação básica. Como estão na escola, preparando-se para assumir plenamente sua cidadania, todos devem passar pela alfabetização científica, humanista, linguística, artística e técnica, para que sua cidadania, além de ser um direito, tenha qualidade. (SEE- 2008, p. 17).

Ao que parece, a dimensão mais ampla parece não estar sendo contemplada pelas professoras nos seus depoimentos. Mesmo que, eventualmente, mencionem a importância da autonomia intelectual dos alunos, para que possam ler e escrever de acordo com as necessidades da sociedade, a ênfase apresentada através das diversas falas são as habilidades linguísticas específicas para o mercado de trabalho, isto é, para o exercício específico em uma área profissional.

Em nenhum momento, os depoimentos denotam a preocupação com o desenvolvimento da linguagem articulado à formação para continuar seus estudos ou assumir outras posições nas diferentes formas de produção de bens, serviços e conhecimentos. Tal posicionamento revela, portanto, uma concepção reducionista com relação aos princípios pretendidos pela SEE.

b) Preparação para o trabalho no sentido amplo

A análise das entrevistas revelou um único depoimento que considera a aprendizagem da leitura e escrita como competências essenciais para a inserção social por meio do trabalho, uma perspectiva ampla que traduz o princípio defendido pelo Currículo da SEE. Trata-se de uma concepção que considera o domínio da leitura e escrita como fundamental para os jovens poderem atuar em todos os âmbitos sociais e não só no mercado de trabalho. Conforme o Currículo da SEE, é preciso compreender o sentido filosófico do trabalho no contexto das mudanças políticas e tecnológicas do mundo contemporâneo, entendendo o valor das práticas sociais e da produção humana como aspectos significativos da existência. Assim, mesmo quando se refere mais objetivamente à atuação no mercado de trabalho, o documento chama a atenção para a necessária superação do paradigma centrado nos conhecimentos técnicos específicos, dando lugar a uma postura que valoriza conhecimentos e capacidades mais amplas:

> À medida que a tecnologia vai substituindo os trabalhadores por autômatos na linha de montagem e nas tarefas de rotina, as competências para trabalhar em ilhas de produção, associar concepção e execução, resolver problemas e tomar decisões tornam-se mais importantes do que conhecimentos e habilidades voltados para postos específicos de trabalho. (SEE- 2008, p. 18).

O depoimento da professora de Português, que se segue, sugere o vínculo profundo e significativo entre a linguagem, a educação, o trabalho e a inserção social:

> *No Ensino Médio tem também a questão de preparar o jovem para o mercado de trabalho, pra sociedade, porque é o período que o jovem está deixando a escola; então, ele precisa passar a desenvolver a sua autonomia, porque, quando nós temos alunos no Ensino Fundamental, nós sabemos que há um longo tempo de trabalho com esse alunos. Já com o Ensino Médio,* [...] *tem um caráter de urgência, porque nós estamos nos últimos meses, anos, de acesso a esse alunos; então nós temos de prepará–los pro mercado de trabalho; então, na minha opinião, trabalhar a competência leitora e escritora nesse aluno é trabalhar não só o texto escolar* [...] *mas trabalhar o texto não escolar também que é aquilo que o cerca realmente, os jornais, as revistas, a internet, os textos que vão prepará-lo para a profissão que ele vai seguir, né? Então, enfim, fazer com que ele se torne autônomo pra ler e escrever na sociedade, como um cidadão.* (PPF1)

Para a professora em questão, o Ensino Médio é o momento de se preparar o jovem para o mercado de trabalho, e este é o papel do professor. Na primeira parte do seu depoimento, parece que a ênfase é a mesma apresentada na subcategoria anterior. A ideia se amplia, porém, quando a professora coloca-se de forma crítica em relação à escola e acrescenta ao seu argumento aquilo que ela concebe como a finalidade do Ensino Médio: fazer com que o aluno "se torne autônomo pra ler e escrever na sociedade, como um cidadão", através do trabalho com textos que circulam socialmente ("os jornais, as revistas, a internet") e que vão, de fato, também "prepará-lo para a profissão".

Reconhecendo o tradicional distanciamento entre a escola e o mundo, a professora vê o Ensino Médio como última oportunidade para superar o trabalho com o texto de modo estritamente escolar e alcançar uma dimensão linguística mais ampla, capaz de situar o aluno no contexto do seu mundo. Nesta perspectiva, a preparação para o trabalho, a conquista da autonomia e da cidadania são aspectos que deveriam se entrelaçar no processo educativo.

5.3 Representações sobre leitura e escrita no Ensino Médio

Desde o início, este estudo se propôs a apreender as representações dos professores acerca dos princípios pedagógicos que orientaram a elaboração do Currículo da SEE-SP e que deveriam, portanto, subsidiar as práticas em todas as áreas curriculares.

Neste capítulo, o propósito específico é a verificação da forma como os professores representam a leitura e a escrita no Ensino Médio, já que elas se constituem como o eixo privilegiado do Currículo.

Entende-se que, para o trabalho docente com a linguagem, torna-se imprescindível que alguns conceitos tenham sido assimilados, conforme orienta a reforma curricular. Assim, fica evidente a responsabilidade do professor na concretização da proposta.

Conforme exposto no segundo capítulo, as representações surgem a partir de um trabalho de elaboração mental do sujeito, que se apoia, entre tantas variáveis, sobre o concebido, isto é, sobre as concepções adquiridas em contextos específicos de vida. As representações correspondem ao resultado deste trabalho em que o sujeito constrói formas de se relacionar com tais concepções e expressá-las (LEFEBVRE, 1983). Isto porque as representações são forjadas a partir de explicações nascidas no cotidiano em meio às interações sociais, através da ação comunicativa entre o sujeito e o objeto-mundo (LEFEBVRE, 1983). Este ato comunicativo consiste em produzir símbolos que têm a capacidade de atribuir significados às coisas que sofreram o deslocamento simbólico, sendo a linguagem o lugar deste ato pelo qual se expressam os verdadeiros sentidos atribuídos às coisas.

As representações são, assim, o resultado de um processo relacional entre um conteúdo e um objeto específico, ou seja, é o produto de valores compartilhados por um grupo e que correspondem a um repertório comum de explicação sobre aspectos específicos, expressando-se por modelos, símbolos ou imagens que exercem influência entre as pessoas. Por se constituírem como um material importante na compreensão de certos fenômenos sociais, os pesquisadores têm buscado recuperar aquilo que foi produzido na interação entre os indivíduos e que pode ter um significado específico, configurando-se como realidade inquestionável para um grupo social. Como as representações não são óbvias, manifestam-se especialmente por indícios e pistas encontradas nas palavras e nas entrelinhas do discurso.

No caso do objeto da presente pesquisa, as representações são construídas pelos saberes acadêmicos dos professores sobre a língua, pelas experiências de formação

continuada e até pelo conhecimento do senso comum, as opiniões, e valores culturais. O conjunto de muitos fatores forma o extrato do conhecimento sobre a leitura e a escrita e sobre as práticas que se desenvolvem em torno delas.

A análise dos depoimentos permitiu mapear os conceitos que sustentam a visão dos professores em relação ao trabalho com a leitura e a escrita no Ensino Médio, dando origem a conteúdos comuns que formam o sistema de interpretação pelo qual os professores representam este trabalho. Estes conteúdos apreendidos formam dois conjuntos semânticos distintos: um que corresponde a uma visão tradicional do papel da escola e remete à leitura e à escrita como exigência de uma escola redentora, e outro que, correspondendo a uma concepção mais inovadora da escola, remete à leitura e à escrita como instrumentos de compreensão e ação sobre o mundo, numa perspectiva mais crítica. A figura abaixo ilustra a apreensão das representações correspondentes a tais conjuntos:

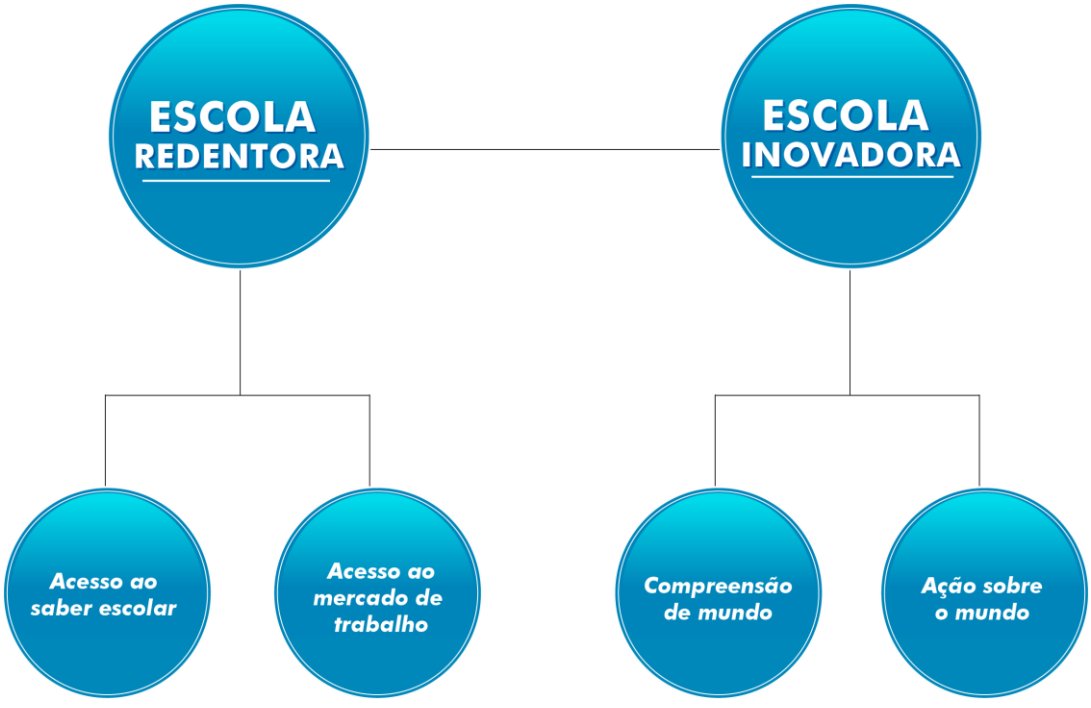

Figura 1: Representações docentes sobre leitura e escrita no Ensino Médio

O primeiro conjunto, fundamentado pela perspectiva da leitura e escrita como exigências de uma escola redentora, caracteriza-se por duas tendências, configurando as seguintes representações: “Leitura e escrita como acesso ao saber escolar” e “Leitura e escrita como acesso ao mercado de trabalho”.

Ao longo dos depoimentos, os professores revelaram algumas concepções de leitura e escrita relacionadas à visão mais tradicional de língua: uma que a compreende como código e outra que a considera como meio para transmissão de conteúdos. Por sua vez, elas subsidiam duas possibilidades de uso: a leitura e a escrita da escola para cumprir tarefas obrigatórias (a transmissão e a reprodução dos conteúdos das disciplinas) e a leitura e a escrita do mundo voltada para as finalidades relacionadas à vida social. Neste sentido, a leitura e a escrita são instrumentos inerentes à preparação para o trabalho.

De qualquer forma, nos dois casos, a valorização da leitura e da escrita se dá pelo paradigma do ensino tradicional que consolidou o caráter redentor da escola burguesa. Nela, a escrita aparece como demanda social, pelo seu poder de viabilizar a transformação do indivíduo, através do acesso ao saber que ela transmite e também através da colocação profissional.

Na primeira representação construída pelos docentes (Leitura e escrita como acesso ao saber escolar) ficou evidente que a leitura e a escrita valem como meios de acesso aos conhecimentos. Dessa visão, advém uma outra crença defendida pela escola redentora: a de que a aprendizagem é uma consequência do ensino, um processo que, independentemente das condições sociais ou culturais, está vinculado ao potencial e esforço individual do aluno, fatores que explicam o sucesso escolar e pessoal. Na concepção desta escola, valoriza-se o ensino através da memorização, em que não se leva em conta os saberes dos alunos, suas experiências, importando apenas a apreensão dos conteúdos transmitidos. Por isso, as atividades de leitura e escrita, consideradas na perspectiva do uso eficiente do código ou da transmissão de conteúdos, são usadas como reprodução de um conhecimento pré-definido, independentemente dos sujeitos ou de suas práticas culturais. Desta forma, estão desvinculadas do contexto social e histórico, muitas vezes configurando-se como práticas típicas ou exclusivas da escola.

Assim, a realidade já pronta e interpretada, deve ser transmitida e o veículo para tal transmissão é a linguagem na sua versão estática, descontextualizada. Por esta perspectiva, reconhece-se a crença em um saber construído e formalizado pela humanidade, passível de ser transferido gradualmente pela linguagem. Nesta representação, portanto, a leitura e a escrita

são pré-requisitos para o acesso ao saber instituído oficialmente pela escola, razão pela qual sua aprendizagem deve se completar no Ensino Fundamental.

A segunda representação (Leitura e escrita como acesso ao mercado de trabalho) está subsidiada pela convicção de que a leitura e escrita são indispensáveis para a preparação para o trabalho, isto é, para o exercício de uma ocupação.

Sustentada por essas representações de linguagem, a escola redentora configura-se como detentora do saber, composto pelos conhecimentos previamente organizados e transmitidos de modo fragmentado e cumulativo. Na verdade, é o professor quem detém o saber, pois o pressuposto é que ele sabe, mas os alunos, não. Neste sentido, enquanto exigências desta escola, a leitura e a escrita dificilmente aparecem como produção de conhecimento pelos indivíduos, visando à ampliação da capacidade de agir sobre o mundo, reconstruindo os sentidos das coisas. Na prática, o que prevalece é o exercício de interpretação literal do texto, a reprodução das ideias ancoradas no pensamento de um autor, sem a intenção do diálogo e da transformação. Mesmo quando se vislumbra a possibilidade de ascensão social pelo domínio da leitura e escrita, a perspectiva é a da preparação para o mercado de trabalho, no exercício de uma função específica.

O segundo conjunto, assentado sobre a concepção da escola inovadora, caracteriza-se pelo viés da apreensão da realidade, pelo qual a leitura e a escrita se constituem como meios de compreensão do mundo ou, numa perspectiva mais ampla, de reelaboração crítica do mundo, correspondendo, respectivamente, às seguintes representações: "Leitura e escrita como compreensão de mundo" e "Leitura e escrita como ação sobre o mundo".

Assentada sobre as mudanças ocorridas nas últimas décadas na área da educação, a escola inovadora reflete as perspectivas anunciadas pelo enfoque sociointeracionista dos estudos da linguagem, que se caracteriza pelo viés da apreensão crítica da realidade. Assim, a leitura e a escrita se constituem como meios de aquisição do conhecimento de mundo, ou para agir sobre este mundo, que se constrói e reconstrói, permeado pela interação linguística e pelo diálogo.

Na primeira representação deste conjunto ("Leitura e escrita como compreensão de mundo") ficou evidente que a leitura e a escrita no Ensino Médio são instrumentos importantes que viabilizam a compreensão da realidade e, desta forma, preparam para o exercício de uma ocupação.

Nesta representação, o avanço está em uma concepção linguística que supera o estritamente escolar (a codificação, a decodificação e a transmissão estrita de ideias). Os professores que têm esta representação valorizam a leitura pelo significado e pela importância

que o texto assume para o leitor, quando o conteúdo transmitido, de forma contextualizada, adquire sentido, ampliando a sua compreensão de mundo. Trata-se, no entanto, de uma compreensão que, favorecendo a aprendizagem ou o conhecimento, não chega a incorporar a dimensão dialógica implícita no autêntico ato comunicativo entre o sujeito e o objeto e entre os sujeitos em um contexto de interação, responsividade e transformação.

No processo de assimilação da novidade, percebe-se, nesta representação, o movimento de aproximação com um discurso supostamente enfatizado na proposta pedagógica do Currículo. São ideias difundidas entre os professores como inovações das quais é preciso tomar posse para adaptar sua prática cotidiana, caso contrário corre-se o risco de ser considerado um professor tradicional que não aceita a mudança. A exposição ao novo parece levar a representações fragmentadas, incompletas ou até distorcidas, o que justifica o desconforto e a não familiaridade, que fazem do discurso uma produção hesitante e, por vezes, artificial. A apropriação da novidade se dá num processo de elaboração mental a partir dos conhecimentos já cristalizados, pois não há como se afastar do que já é concebido.

Neste caso, o novo (concepção ampla do papel da linguagem) e o velho (escola centrada na aprendizagem de conteúdos) se fundem na ideia de que a leitura e a escrita estão a serviço de uma compreensão para além da vida escolar, mas que, de alguma forma, atende aos propósitos estritos da aprendizagem ou da preparação para o desempenho do trabalho.

Assim, para os professores que têm esta representação, é mais fácil relacionar a importância da linguagem ao sucesso escolar ou profissional, pois tradicionalmente a língua escrita tem servido de suporte para a transmissão dos conteúdos e para a transferência dos conhecimentos que a escola sempre valorizou, para um fim específico.

Às vezes, os professores, para fugirem à imagem de profissional retrógrado, dizem que conhecem o novo Currículo, que ele veio para ajudar, que concordam com seus princípios, mas esta postura destoa de concepções superficialmente assimiladas que sustentam representações distantes da proposta original.

A segunda representação deste conjunto (Leitura e escrita como ação sobre o mundo) remete à ideia de que a linguagem, enquanto mediação, permite compreender a atuar sobre o mundo real, num processo de comunicação em que o ser humano tem ampliada a sua capacidade de resposta, pois é um ser de linguagem.

Ao que parece, o professor que tem esta representação compreende a especificidade do funcionamento da linguagem no Ensino Médio: servir como meio para se poder não só entender, mas agir sobre a realidade circundante. Assim, esta representação sugere que há uma aproximação entre o que pensa este professor e o que o documento oficial da SEE-SP

enfatiza sobre o ler, na fase da adolescência: saber selecionar, relacionar e organizar dados e informações de um texto para se posicionar criticamente, tomar decisões, solucionar problemas, argumentar, utilizando, para isto, o raciocínio e tendo como base uma escala de valores. Dito de outra forma, trata-se de uma aproximação com a perspectiva de Kleiman (2004), para quem a leitura e a escrita exercem uma força no contexto social, político e econômico, funcionando como instrumentos de reelaboração de um conhecimento de mundo que permite fazer a crítica da sociedade para melhorar as condições de existência dos indivíduos.

6 APRENDIZAGEM POR COMPETÊNCIAS: CONCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES DOCENTES

> As escolas (tradicionais) são lugares de ‘decoreba' onde o aluno é tangido para a domesticação. Por vezes internaliza coisas, ajunta na cabeça um monte de informações, aprende pedaços de conhecimento, mas não os junta, sistematiza, questiona, reconstrói, porque o próprio professor não sabe fazer isso.
>
> **Pedro Demo**

No âmbito da educação formal nos últimos 20 anos, as propostas pedagógicas vêm se apropriando da noção de competências como uma alternativa para qualificar o ensino. Trata-se de um conceito emergente no discurso educacional que favorece uma nova compreensão sobre as relações entre ensino e aprendizagem. O currículo escolar no ensino tradicional, considerado mínimo e fragmentado, possui uma estrutura linear, com disciplinas que não se complementam nem se integram, dificultando a perspectiva global necessária à compreensão de mundo e a disponibilidade para aprender (MACHADO, 2009).

Ao postular o desenvolvimento das competências, as diretrizes colocam ênfase na responsabilidade do professor para ajustar a sua prática pedagógica ao novo paradigma do ensino. Assumindo a nova organização curricular em torno da noção de competências, o Currículo da SEE-SP desloca o eixo do ensino dos conteúdos em si para valorizar o vínculo entre eles e a realidade, o que exige do professor uma nova postura frente ao conhecimento e aos modos de se lidar com ele. Este novo paradigma curricular supõe que as competências constituídas durante a educação básica sejam “imprescindíveis para a inserção social do indivíduo de forma produtiva e solidária” (SEE-SP, 2008a, p. 10).

A presente pesquisa partiu da definição de competências dada pela Comissão Européia, segundo a qual trata-se de um novo conjunto de saberes de que todos os indivíduos necessitam para obter sua formação pessoal e realização profissional. Incorporada nos documentos das reformas, especialmente do Ensino Médio e como critério do ENEM, o conceito de aprendizagem por competências firmou-se no discurso educacional brasileiro, ampliando o debate em torno da prática pedagógica que passou, assim, a demandar uma revisão para se adaptar a esta nova forma de lidar com os saberes.

A aprendizagem por competências depende de um compromisso assumido através da prática pedagógica, na medida em que sua implementação e êxito dependem do trabalho articulado do professor com os conteúdos e metodologias adequadas à aprendizagem, de acordo com o que já foi discutido no primeiro capítulo desta pesquisa.

Por isso, para que a proposta pedagógica do Currículo se concretize, é preciso que os professores assimilem a noção de competências que fundamentou a elaboração da matriz curricular. Daí o interesse em verificar como os professores do Ensino Médio representam o novo paradigma da aprendizagem baseada em competências.

Para tanto, buscou-se, a partir das entrevistas realizadas com os professores, apreender suas concepções pelas seguintes perguntas: "O que é aprendizagem por competências?" e "Como essa noção de aprendizagem por competências está presente no novo currículo do Ensino Médio?"

Os depoimentos apresentaram algumas unidades de conteúdos, gerando três categorias correspondentes: "aprendizagem por competências em oposição ao ensino de conteúdos disciplinares", "aprendizagem por competências vinculada à prática da leitura e escrita", e "aprendizagem por competências como processo de formação para a vida". A distribuição das categorias está sintetizada no seguinte quadro:

Categorias		**Sujeitos**
1-Aprendizagem por competências em oposição ao ensino de conteúdos disciplinares	a- Valorização das competências	PGF, PPF2, PFM, PMF1,
	b- Valorização dos conteúdos	PMF2, PHF
2-Aprendizagem por competências vinculada à prática da leitura e escrita		PBF, PPF1
3-Aprendizagem por competências como processo de formação para a vida		PAM, PQF, PGM, PMM

Quadro 5: Apresentação das Concepções de Aprendizagem por Competências

6.1 Aprendizagem por competências em oposição ao ensino de conteúdos disciplinares

Opondo-se à tradicional forma de se constituir o currículo pela justaposição das disciplinas que não dialogam entre si e cujo objetivo é o conhecimento estanque de cada uma delas, o enfoque baseado em competências inova ao propor a integração entre os diferentes conhecimentos. Trata-se de uma postura que favorece a compreensão da complexidade do mundo e, nesta perspectiva, conforme ressaltado neste trabalho, a noção de "competência" pressupõe o conhecimento de conteúdos. No entanto, de forma equivocada, os professores desta categoria acreditam que trabalhar com competências é abandonar os conhecimentos específicos de cada disciplina, focando o mero "saber fazer".

A análise dos dados permitiu apontar que a concepção pela qual se considera a aprendizagem por competências em oposição ao ensino de conteúdos disciplinares aparece muito claramente nos depoimentos de seis professores entrevistados, seja para valorizar as competências, seja para criticar este enfoque. Temos, assim, duas subcategorias contrárias fundadas na mesma má assimilação, que opõe competências aos saberes: "valorização das competências" e "valorização dos conteúdos".

a) Valorização das competências

Mesmo com uma concepção ainda frágil sobre o novo paradigma curricular, três professores demonstram estar satisfeitos com a ideia de desenvolver competências, pois isto representa uma inovação pedagógica, para a qual se deve estar predisposto. O depoimento abaixo é um exemplo desse posicionamento:

> *É, eu até fiz um curso sobre isso, né? e pelo que eu vi é, ...* (pausa) *o currículo está estruturado nessas competências, no Saresp, no Enem, né?...* (pausa) *Então, é assim, não precisa mais, como eu posso dizer...* (pausa) *o curso era antigamente muito carregado de matéria, de conteúdos, você trabalhava aquele assunto, especificamente na minha área, com muito exercício, muito conteúdo mesmo que tinha que ler, estudar, e o aluno ficava assim* (pausa) *robótico, hoje não, hoje tem a tendência da compreensão do mundo pelas competências, não é isso? Ele estar se preparando aí pra vida, pelo que eu entendi do currículo é isso!* (PFM)

Apesar da hesitação, o professor pretende demonstrar que conhece o novo Currículo estruturado em torno da ideia de competências e sabe que isto exige uma mudança em relação ao trabalho que se fazia antes na escola. Ao afirmar que o importante são as competências e não mais os conteúdos que deixavam o aluno "robótico", o professor deixa transparecer o quanto é favorável à nova proposta, mesmo sem explicar, de fato, o que é a "aprendizagem por competências". Sua fala sugere uma percepção equivocada de que este modelo de aprendizagem é uma alternativa para o ensino conteudista, baseado no "muito exercício, muito conteúdo mesmo", como se as competências não estivessem relacionadas aos conhecimentos específicos das disciplinas e à necessidade de estudo. Nos depoimentos abaixo, a mesma concepção equivocada de aprendizagem por competências se repete:

> *Competência ...* (pausa) *você tem saber, você sabe, às vezes, por exemplo, ligar o computador mas não basta, você também tem que ter a competência de saber manuseá-lo, né? Então, você vai ter que propriamente ir pra outro caminho, além do que você aprendia na sala de aula. Agora não precisa mais ficar trabalhando todos aqueles conteúdos, agora são as competências e tem que se trabalhar com isso dentro da sala de aula na sua área.* (PPF2)

> *Dentro da matemática é o aluno ser competente e fazer a transposição, né? Usando os três grupos de habilidades, que a gente trabalha no Ensino Médio, né? O aluno né, meu aluno, ele tem que conhecer os números, né?, tem que saber utilizar e precisa de muito exercício. (pausa) Partir pra prática, pras competências, sem fixar os conceitos, parece mais difícil, né? mas vamos tentando! Parece que é um alívio, aquele monte de coisas que não precisa mais, por um lado concordo, sim!* (PMF1)

Chama a atenção a relação que a professora PPF2 estabelece entre a ideia de competência e o "saber fazer", afirmando que este "saber", que te leva "pra outro caminho, além do que você aprendia na sala de aula", é algo prático que substitui "todos aqueles conteúdos", ou seja, trabalhar com as competências é prescindir dos conhecimentos. Ao

separar conhecimento e competência, parece significativo que a professora em questão não tenha explicado como o ensino focado nas competências possa ser trabalhado.

Da mesma forma, a professora de Matemática está de acordo com a prática baseada nas competências e isto aparece explícito na sua fala: "por um lado concordo, sim!", inclusive manifestando alívio em não ter que trabalhar com os conteúdos ("aquele monte de coisas"). No entanto, como a professora não assimilou muito bem como deve ser este trabalho, acaba por admitir a sua dificuldade: "Partir pra prática, pras competências sem fixar os conceitos", "parece mais difícil, né? mas vamos tentando". No seu modo de entender, a adesão à aprendizagem por competências implica em deixar de lado os conceitos da Matemática, ao mesmo tempo em que tem a convicção de que o aluno "precisa de muito exercício" para saber utilizar os números.

Ainda que não tenha assimilado o princípio da aprendizagem por competências articulado aos conteúdos, este grupo de professores admite a perspectiva apontada pela proposta curricular, apresentando uma predisposição para o enfrentamento das situações que a nova prática pedagógica, supostamente, vai exigir do professor.

b) Valorização dos conteúdos

Na segunda subcategoria, outro grupo de professores, que também considera a aprendizagem por competências em oposição ao ensino de conteúdos disciplinares, encara criticamente o desafio de ensinar, às vezes, deixando evidente a sua discordância com a proposta da SEE, como atestam os seguintes depoimentos:

> *Aprendizagem por competência?* (pausa) *a competência, através da...* (pausa) *das habilidades que vão sendo adquiridas, né? então ele vai tendo a competência pra ir realizando os exercícios, as atividades propostas dentro da habilidade que mostra a competência dele pra realizar, sem aquilo tudo de conteúdo, que também é complicado! Como vai aprender matemática sem os conceitos? Agora é mais simples, mas ficou mais complicado ensinar! E as fórmulas, agora não é mais pra decorar, né?* (PMF2)

> *É eu entendo* (pausa*) é ... na medida que você tem um processo ao final do qual é ...* (pausa) *seu educando terá aquelas competências, você tem que treiná-lo, ensiná-lo pra que ele se desenvolva, mas como fazer isso sem os conteúdos das matérias? História, por exemplo, tem muita coisa, fatos, deixar um pouco isso de lado é complicado, pra no final desse processo, ser competente naquele determinado objetivo, tem que fazer muitos exercícios; é complicado, porque o Caderno, o Currículo, tem muito pouco conteúdo, né?* (PHF)

De acordo com a professora PMF2, a suposta simplicidade, que tornou "mais difícil ensinar" "sem aquilo tudo de conteúdo", considerando que as fórmulas "não é mais pra decorar", coloca o docente diante de um impasse. Um impasse que, inclusive, parece explicar a falta de clareza da professora PPF2, ou a dificuldade admitida pela professora PMF1, ambas da subcategoria anterior: trabalhar com competências em sala de aula sem fundamentá-las em conteúdos específicos parece uma incoerência e, sendo assim, como resolver este problema? Neste sentido, chama atenção também a fala da professora PHF, que associa a aprendizagem por competências ao mero saber fazer exercícios para a escola sem foco nos conteúdos da disciplina, o que, na sua opinião, requer muito treino. Ao contrário dos demais, ela mostra a sua indignação em relação à proposta, apresentando sua crítica ao Currículo, ao Caderno do Professor e do Aluno com pouco conteúdo. Como seus colegas desta categoria, ela entende que precisa abrir mão dos conteúdos de História para adotar a aprendizagem por competências. Em síntese, na perspectiva destes professores, ensinar competências é uma tarefa muito difícil, pois eles alegam que não podem cortar conteúdos tidos como fundamentais para a aprendizagem.

Configurando-se como uma efetiva incongruência em relação ao Currículo da SEE, a má assimilação da noção de competência (pela pressuposição de oposição ao conhecimento) pode estar fundada na confusão com a competência do mundo empresarial, uma tendência já apontada por Machado (2009). Nesse caso, a competência é entendida como um "saber fazer" ajustado às necessidades de produção e do mercado; a competência é produto de um treinamento técnico, traindo os princípios da qualidade do ensino para a formação humana. A resistência dos professores desta categoria seria até legítima em um quadro de interpretação que defende a qualidade do saber em detrimento de uma capacitação técnica do futuro

operário. Um quadro de interpretação que não corresponde aos princípios contidos no Currículo, daí a fragilidade da postura de resistência.

c) Considerações sobre a oposição entre conteúdos e competências

Entre as concepções que opõem conteúdos e competências, tanto as falas que valorizam as competências (primeira subcategoria) como as que valorizam os conteúdos (segunda subcategoria) colocam-se em oposição aos princípios e diretrizes do Currículo da SEE.

Conforme já visto pela perspectiva apontada por Perrenoud (1997), a competência diz respeito à capacidade de mobilização de recursos cognitivos, como os diversos saberes, as informações disponíveis aos indivíduos, quer na escola ou fora de seu contexto, para se buscar soluções pertinentes e eficazes adaptadas a cada situação. Esta capacidade de mobilização, portanto, só é possível com o domínio de conhecimentos, o que fica claro quando Perrenoud (1997, p. 27) afirma que alguém é considerado competente quando, ao mesmo tempo

> [...] domina [...] as situações mais comuns, por ter à sua disposição esquemas complexos que podem entrar imediata e automaticamente em ação [...] e é capaz de [...] coordenar e diferenciar rapidamente seus esquemas de ação e seus conhecimentos para enfrentar situações inéditas.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Moreto (2001, p. 81) afirma que são falsas as orientações que, tentando esclarecer aos professores o que vem a ser o trabalho com competências, salientam que não é mais preciso se preocupar com os conteúdos. Segundo ele,

> [...] Vemos assim uma certa inversão entre o que a escola tradicional fazia, isto é, listava os conteúdos e depois ia buscar uma situação em que, possivelmente, eles pudessem ser aplicados. Muitas vezes inventava-se uma situação tão artificial que se tornava ridícula. A orientação no ensino para competências busca primeiramente estabelecer uma situação complexa a ser abordada e escolhe os conteúdos que precisam ser conhecidos para abordá-la.

Considerando tais princípios, percebe-se o quanto as concepções subjacentes aos discursos dos professores simplificam a "aprendizagem por competências", reduzindo-a a um mero "saber fazer" desarticulado dos conhecimentos disciplinares. Desta forma, considerando a nova perspectiva de aprendizagem que fundamenta a reforma do Ensino Médio no Estado de São Paulo, é possível afirmar que os professores desta categoria não conseguem perceber a "competência" como eixo articulador dos conhecimentos na prática pedagógica para que os alunos aprendam de modo significativo.

A mudança desta visão depende de que se aceite o novo paradigma de conhecimento como "rede" de significação, um paradigma em que há um forte entrelaçamento entre os saberes que passam a ser interdependentes, como numa grande teia. Como bem observou Machado (1999, p. 138), a partir da perspectiva da construção de conhecimento, que substitui a antiga concepção de saber como reprodução, "a ideia de conhecer assemelha-se à de enredar". Para os professores classificados nesta categoria, parece que a novidade ainda não bem assimilada deste paradigma do conhecimento é um fator determinante da visão de que a "aprendizagem por competências" se contrapõe ao trabalho com os conteúdos disciplinares.

6.2 Aprendizagem por competências vinculada à prática da leitura e escrita

Dentre os professores entrevistados, é interessante observar que os depoimentos de dois deles, à primeira vista, parecem denotar falta de familiaridade com a concepção de "competência", já que as respostas fogem à definição do conceito, misturando-se às questões anteriores sobre leitura e escrita:

> *Bom, como aí é o eixo, né ? do Ensino Médio e ler e escrever é a competência que no caso o aluno deve ter, então se ele desenvolve bem naquela parte, ler e escrever, é claro, que ele vai ter mais facilidade né? pra tudo, na escola, na vida* [..] (PBF)

No entanto, para interpretar as manifestações desta categoria, é importante retomar a ideia de Machado (2009) sobre um dos aspectos da competência. Para o autor, compreender o

significado de competência relacionada à educação, pressupõe considerar alguns elementos essenciais que constituem tal noção. Um deles é o *âmbito*. Segundo ele, não se pode falar em competência que não se exerça em um âmbito específico e sem relacioná-la a uma ação efetiva. Isto remete a outro elemento, o caráter de *mobilização* da noção de competência, que diz respeito á impossibilidade de se pensar na "competência" sem fazer referência a um âmbito, pois é este que lhe confere sentido. A "competência" precisa de um contexto para se materializar.

Assim, como se trata nesta pesquisa de estudar as concepções de competências e de leitura e escrita (o que fez com que a entrevista fosse conduzida a partir desses eixos), é interessante observar que os depoimentos das professoras desta categoria, justamente por estarem buscando a relação entre competências e âmbito, circunscrevem suas respostas associando competência à leitura e escrita. A professora de Biologia, ao responder a questão, "O que é aprendizagem por competências?", apoia-se no discurso da questão anterior, afirmando que "ler e escrever é a competência que no caso o aluno deve ter", já que se constitui como eixo do Ensino Médio. Ela parece satisfeita com sua resposta, não demonstrando nenhuma dúvida sobre a questão apresentada, nenhuma insegurança referente ao conceito de "aprendizagem por competências". Sem referências explícitas ao conceito em si, sua fala está condicionada ao âmbito da prática, que define seu modo de interpretar a questão das competências.

Da mesma forma, a professora de Português abaixo não articula o pensamento sobre a "aprendizagem por competências" sem recorrer novamente ao âmbito da leitura e escrita como forma de ancorar sua reflexão em conceitos que, em função da sua disciplina, lhe são familiares. Em face da dificuldade de discorrer teoricamente sobre o conceito de competência, ela explica a partir de uma associação supostamente necessária entre competência, leitura e escrita:

> *Eu entendi que o aluno competente na leitura e na escrita é aquele que consegue se expressar bem, consegue aquilo que ele precisa no seu dia a dia, então, ser competente, ou seja, saber usar a língua portuguesa como uma ferramenta de vida pra que ele se saia bem nas áreas que ele escolher profissionalmente.* (PPF1)

A fala da professora, que parece resumir sua forma de assimilação sobre a novidade do Currículo pela associação entre competência e um âmbito específico de trabalho, revela por outro lado, uma certa ingenuidade através das palavras "eu entendi que...", porque seria esperado que todo professor de Língua Portuguesa argumentasse sobre a competência em leitura e escrita de forma fluente e familiar.

Em ambos os depoimentos, o discurso se fixa na leitura e escrita como formas de "ser competente", pois, ao que parece, é a preocupação com estas competências que fundamenta suas falas, sobrepondo-se à análise mais conceitual sobre o que foi perguntado.

Em síntese, pode-se afirmar que os professores desta categoria apontam para uma perspectiva de aprendizagem que supera o estritamente escolar (o aluno competente "é aquele que consegue aquilo que ele precisa no seu dia a dia" ou "usar a língua portuguesa como uma ferramenta para a vida"), aproximando-se do discurso de Perrenoud sobre competências. Ao mesmo tempo, ancorado na temática da leitura e escrita, o conceito de competência aparece vinculado a saberes concretos, deixando evidente a necessidade do professor de atrelar a ideia de competência a um âmbito específico. Ainda que na prática pedagógica isso seja indispensável, tal como postulou Machado (2009), fica evidente a dificuldade dos referidos professores de discorrer teoricamente sobre o conceito.

6.3 Aprendizagem por competências como processo de formação para a vida

A terceira categoria de análise, "aprendizagem por competências como processo de formação para a vida", surgiu de um discurso que, considerando a urgência de educar para a vida responsável, vê as competências como recursos importantes para a atuação dos jovens no ensino superior e, principalmente, para a sua participação futura no âmbito profissional. Ainda que não consigam definir muito claramente a noção de competência, os quatro professores desta categoria tentam lidar teoricamente com a ideia, mostrando que reconhecem a importância deste novo paradigma curricular, ao concordar que se trata de fazer a escola cumprir com as exigências colocadas pela sociedade tecnológica atual.

Assumindo que a finalidade da educação é, antes de tudo, a "formação de pessoas e de profissionais competentes para a vida em sociedade e para a atuação no universo do trabalho" (MACHADO, 2009, p.13), pode-se afirmar que o rol de disciplinas que compõem o currículo escolar nada mais é do que o meio indispensável para que a escola realize sua função de

formação pessoal, pois os conteúdos não são fins em si mesmos. É o que parecem denotar os depoimentos a seguir:

> *Bom, no meu ponto de vista, a aprendizagem por competência, ela visa a utilização das ferramentas, da questão da prática, utilizando da melhor forma das teorias e aplicando na prática, pra poder ter um maior estímulo e saber por que ele está estudando aquilo, e sair da escola com uma capacidade muito melhor de desenvolver muitas questões, resolver problemas, né?, na faculdade, no trabalho, pra vida lá fora...* (PAM)

> *Competência* (pausa)*... é o aluno ter todas as possibilidades, todos os instrumentos possíveis pra cidadania, ler ... interpretar e fazer crítica, tem que ter criticidade, e tem que entender algumas coisas, os conteúdos para usar em situações na vida, né?, para que ele se torne um cidadão ativo. Então no Ensino Médio a Química serve para o aluno entender muitas coisas da saúde, do corpo, do ambiente, que ele precisa saber, né? pra vida.* (PQF)

No caso do depoimento do professor de Arte, considerando-se que se trata de uma disciplina da área de Códigos e Linguagens, os instrumentos para a cidadania podem ser entendidos como a própria linguagem da Arte, em que a ênfase está colocada na prática para o aluno compreender os conceitos de modo significativo e contextualizado. Trabalhar com competências seria, de acordo com o professor, trabalhar os conceitos na prática, levando o aluno a utilizar as ferramentas, a aprender para que servem tais conhecimentos, o que pode ser traduzido como promover uma aprendizagem significativa para o aluno, contextualizada tanto no mundo do trabalho, como no ensino superior, ou como ele diz, "pra vida lá fora!". O depoimento do professor reforça a ideia de que, na aprendizagem por competências, ocorre a mobilização de conhecimentos para a resolução de problemas, mostrando ter um conhecimento considerável a respeito deste tema.

Para a professora de Química, a competência está em saber utilizar todos os conhecimentos adquiridos, aplicando-os em situações do cotidiano, para resolver problemas relativos à vida prática, à saúde, ao ambiente, enfim, para agir como um cidadão ativo, sabendo "interpretar e fazer crítica". Tal concepção reflete a postura assumida no final do

século XX, que coloca o conhecimento científico a serviço dos projetos pessoais e coletivos, e, portanto, a serviço do desenvolvimento humano, superando o paradigma da neutralidade científica. É neste mesmo sentido que Machado (2009, p. 17) afirma: "As ciências precisam servir às pessoas e a organização da escola deve visar ao desenvolvimento de competências pessoais [...] E é nessa perspectiva que as escolas precisam organizar-se, reestruturando seus tempos e seus espaços."

Isto se torna bastante significativo, quando se considera que, no Brasil, conforme já discutido neste trabalho, a crise na educação foi traduzida principalmente pela defasagem de conhecimentos e de competências básicas que comprometem a inserção social dos indivíduos. Tal inserção, que se dá por meio da preparação para o trabalho, fez aumentar a demanda por formação intelectual e desempenho profissional competente. Na medida em que os conhecimentos passaram a ser indispensáveis para a atuação na sociedade, a "preparação para o trabalho" implica em uma prática pedagógica fundamentada no desenvolvimento de competências. Nas palavras de Silva (1998, p. 232), "[...] serão atitudes, conhecimentos e habilidades que favorecem o assumir o trabalho como uma dimensão fundamental da vida em sociedade, aquilo que o educando terá da escola como preparação para o trabalho." É neste sentido que a prática pedagógica está definida no novo Currículo, como uma intervenção capaz de propiciar meios para o enfrentamento dos vários desafios no exercício de sua função, especialmente no âmbito do trabalho.

Pelo que se pode depreender da análise das entrevistas, os professores desta categoria parecem ter assimilado a lógica que fundamenta o novo modelo curricular. Para eles, fica claro a intenção de desenvolver competências a partir dos conteúdos que devem ser significativos, sem negligenciá-los, procurando preparar o jovem para participar da cidadania pelo processo de inserção no mundo do trabalho. Trata-se de oferecer condições para o aluno nos moldes propostos pelo professor de Matemática: "sair da escola com uma capacidade muito melhor de desenvolver muitas questões, resolver problemas, né? na faculdade, no trabalho [...]" (PAM).

Compreender o princípio fundamental do ensino por competências e assimilar a sua lógica nas diretrizes não significa, necessariamente, abraçar a proposta pedagógica do Currículo da SEE tal como ela está prevista. Isso porque, no processo de assimilação das novas ideias, pode haver diferentes modos de articulação com os paradigmas já fixados pelo professor. O depoimento que segue é um exemplo dessa possibilidade:

> *Eu acho que a competência está presente, porque no Currículo, né? a gente percebe é...* (pausa) *que há essa preocupação, né? no tipo de exercício, na forma que foi colocado o currículo, parece na forma meio assim em espiral, tratar os assuntos, os conceitos, voltando ao assunto e tentando aprofundar, de tentar fazer o aluno compreender aquilo, né? no primeiro momento de uma forma mais elementar, depois, uma forma mais profunda, né? Mas é falta talvez de um pouco mais de preparação para aplicar esse projeto. A gente percebe isso, que os alunos não vem com pré requisitos pra isso e nem os professores também! A coisa chegou pronta e vocês tem que aplicar, né? Mas é interessante, trabalhar com os conteúdos assim, preparando pra ser uma pessoa competente, né? pra saber usar esses conhecimentos logo, logo, na faculdade ou no trabalho*. (PGM)

O professor de Geografia afirma que a noção de competência lhe parece complicada, pois não houve uma capacitação adequada para "aplicar esse projeto". No entanto, ele sabe que é preciso trabalhar os conteúdos não mais de forma linear e fragmentada, mas de uma forma em que a aprendizagem ocorra através do aprofundamento de certos conteúdos recorrentes, os quais, como ele afirma, estão dispostos "em espiral". Ele compreende que o papel do professor como mediador é criar situações recorrentes de aprendizagem para que os alunos possam, autonomamente, através do desenvolvimento de conteúdos cada vez mais aprofundados, construir o seu conhecimento. Ao mesmo tempo, aceita a perspectiva das competências na preparação dos adolescentes, tendo em vista instrumentalizá-los para a vida prática. Assim, percebe-se que sua fala, no processo de incorporação da ideia de competências, associa-se aos princípios de ensino próximos ao pressuposto piagetiano presente em propostas curriculares anteriores, que postulam o aprofundamento do conteúdo em sucessivas abordagens.

De qualquer forma, no contexto desta categoria, os depoimentos reforçam a ideia de um ensino cujo objetivo é a aquisição de um repertório para realizar ações conscientes, como resultado de uma aplicação prática e adequada dos conhecimentos teóricos. Em face dos múltiplos apelos do nosso mundo, os saberes passam a ser necessários em cada situação, sempre tendo em vista a forma mais eficaz, competente de resolução de problemas.

É nesta perspectiva que se espera que os professores saibam lidar com os conteúdos, embora ainda possam se sentir inseguros perante a novidade de que se tem pouco domínio. A assimilação de novos paradigmas é sempre um desafio porque, para os professores, é mais

confortável lidar com aquilo já consolidado enquanto conhecimento e prática pedagógica. Por isso, a ação docente passa pelo plano do discurso, mostrando, pela fala do professor, que ele já se apropriou do conceito com diferentes níveis de adequação e profundidade, como foram os casos dos depoimentos analisados neste capítulo. Este é, sem dúvida, um primeiro passo no sentido das mudanças esperados porque, de alguma forma, os depoimentos denotam algum nível de consciência.

De qualquer forma, não se pode dizer que a consciência sobre o princípio das competências e a própria compreensão do conceito garantam uma prática pedagógica perfeitamente ajustada ao novo paradigma de ensino e aprendizagem. Essa é uma longa construção a ser enfrentada coletivamente pelos educadores, conforme a previsão da própria SEE:

> Houve um tempo em que a educação escolar era referenciada no ensino – o plano de trabalho da escola indicava o que seria ensinado ao aluno. Essa foi uma das razões pelas quais o currículo escolar foi confundido com um rol de conteúdos disciplinares. A Lei de Diretrizes e Bases – LDB (lei 9394/1996) deslocou o foco do ensino para o da aprendizagem, e não é por acaso que sua filosofia não é mais a da liberdade de ensino, mas a do direito de aprender.
>
> [...]
>
> Pensar o currículo no tempo atual é viver uma transição, na qual, como em toda transição, traços do velho e do novo se mesclam nas práticas cotidianas. É comum que o professor, quando formula o seu plano de trabalho, indique o que vai ensinar e não o que o aluno vai aprender. E é compreensível nesse caso que, ao final do ano, tendo cumprido seu plano, ele afirme, diante do fracasso do aluno, que fez sua parte, ensinando, e que foi o aluno que não aprendeu.
>
> A transição da cultura do ensino para a da aprendizagem não é individual. A escola deve fazê-la coletivamente, tendo à frente seus gestores para capacitar os professores em seu dia-a-dia, a fim de que todos se apropriem dessa mudança de foco. (SEE-SP, 2008, p.11,12)

6.4 Representações sobre aprendizagem por competências

Desde que o Currículo foi publicado pela SEE, muitas foram as iniciativas de divulgação das ideias e de formação docente. A despeito dos esforços empreendidos, não se pode garantir uma assimilação uniforme, plena e profunda por parte dos educadores a ponto de subsidiar concepções críticas e práticas pedagógicas ajustadas ao novo paradigma. Podemos supor que o caminho que vai do entendimento dos princípios à revisão das práticas de ensino é um processo tortuoso que requer mais do que a transmissão de ideias. De fato, ele

requer um processamento mental do docente, exigindo um esforço de apreensão e abstração das ideias além da disponibilidade para lidar com a revisão das práticas em sala de aula.

Tendo concentrado esta pesquisa na análise das concepções, é possível, mais uma vez, reafirmar o quanto a presença do novo altera posturas e comportamentos, desencadeando reações de adesão ou de resistência, que perpassam a construção de diferentes representações. Isso porque, quando um professor se depara com a necessidade de rever ideias cristalizadas e já sedimentadas no seu fazer diário (o modo como organiza as aulas, o tratamento dado ao conteúdo, a natureza das atividades propostas etc), ele tende a reagir e se posicionar em face do novo.

Assim, com os depoimentos coletados, foi possível apreender um continuum que, nos extremos, vai da resistência (falas marcadas pela tensão, queixa e insegurança) à adesão (argumentos otimistas, embora nem sempre bem fundamentados, com relação ao Currículo), mas que, em posicionamentos intermediários, podem refletir uma certa oscilação: professores que, mesmo sem compreender a fundo os princípios, se mostram disponíveis para aderir à proposta, ou aqueles que, mesmo tendo assimilado as diretrizes, se queixam das dificuldades para implementá-las na prática da sala de aula. Em diferentes graus, estas posturas sustentam três formas básicas de representação sobre a aprendizagem por competências: a sincrética, a dicotômica e a analítica. Nas primeira e terceira representações, as posturas de resistência e adesão aparecem de modo menos evidente: no sincrético, porque os docentes demonstram pouca familiaridade, o que prejudica um posicionamento pessoal mais claro; no analítico, porque a compreensão mais ajustada da ideia pode, eventualmente, mascarar o posicionamento pessoal de resistência. Isso ocorre porque os professores procuram assumir a postura que é profissionalmente esperada (o "politicamente correto"). Desta forma, podemos supor que o entendimento dos princípios da aprendizagem por competências não garante a sua adesão.

A figura que se segue sintetiza o que foi possível apreender a partir da análise das concepções de aprendizagem por competências:

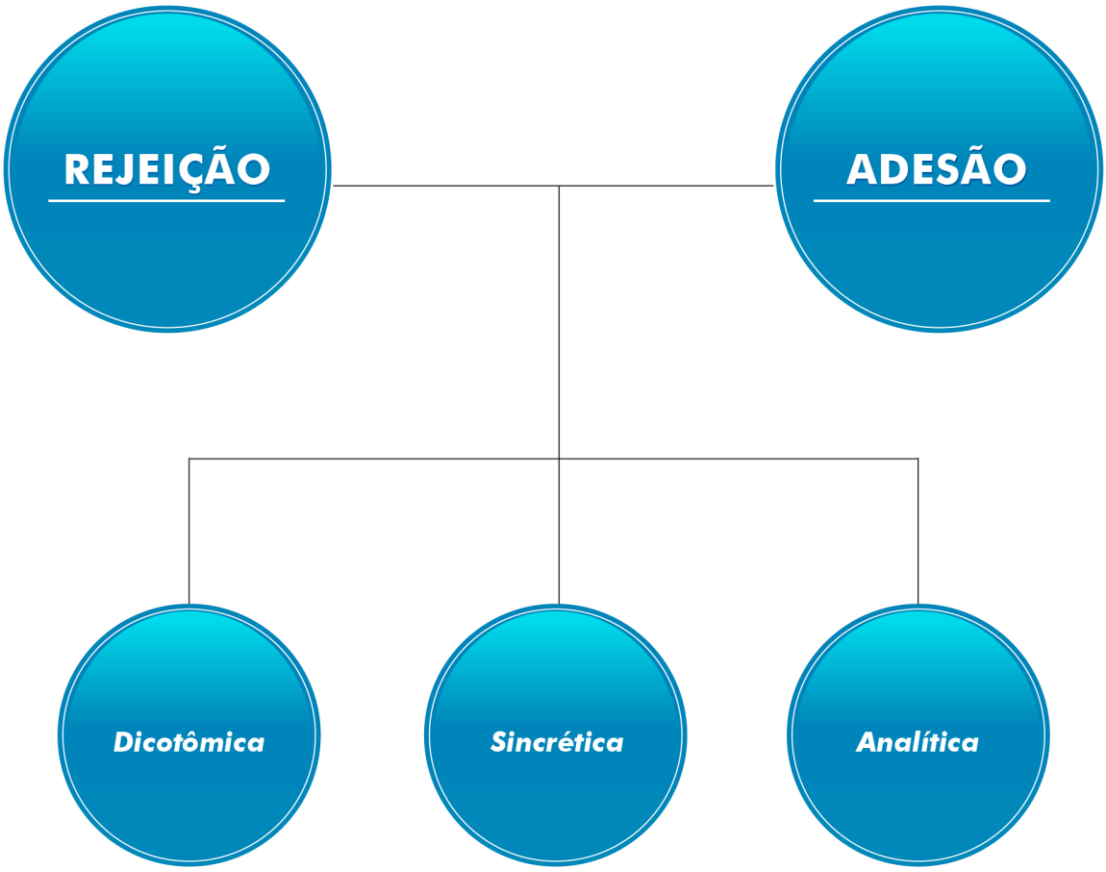

Figura 2: Representações docentes sobre Aprendizagem por Competências

Quando os professores começam a distinguir os conceitos e lidar com a assimilação deles, podem aparecer representações calcadas em concepções deturpadas ou equivocadas, fundando-se em um paradigma cartesiano, que opõe competências aos conteúdos. Esta é a representação dicotômica, que se caracteriza por constituir duas posturas diferentes: valorizar as competências ou os conteúdos. Porque este professor sempre trabalhou com conteúdos, a assimilação da nova ideia promove o desafio que ele precisa enfrentar e, assim, a tendência é, num primeiro momento, separar os conteúdos da prática por competências. Por isso, nesta representação, o trabalho com competências pode significar a negação dos conhecimentos de cada disciplina, o que reforça a crença em um "saber fazer" como mero exercício prático, distante da teoria. Para alguns, o sentido deste mero "saber fazer" estaria em simplificar o trabalho do aluno e complicar o do professor que, supostamente, sem poder utilizar os conteúdos (como sempre fez ao longo de sua carreira), fica sem diretrizes para conduzir a prática. Por outro lado, para outros professores, o trabalho com competências coloca-se como

um grande desafio e, num certo sentido, uma afronta, já que a SEE, supostamente, requer que eles abandonem os conteúdos, os quais valorizam por serem fundamentais na aprendizagem de seus conteúdos. Em tom de crítica, a discordância com a proposta curricular torna-se evidente, pois seu papel de transmissão de conteúdos foi substituído pelo desenvolvimento de competências. Há também aqueles que, com mais ou menos fundamentação, aderem à proposta demonstrando um certo otimismo pelo novo. Em uma perspectiva pessoal, a disponibilidade para aceitar as novas diretrizes pode ser fortalecida pelo desejo de "ser atualizado"; em uma perspectiva profissional, pode ser sustentada pela convicção, ainda que pouco fundamentada, de que vale a pena transferir a ênfase da disciplina para a ênfase no aluno. É principalmente neste caso que ficam evidentes os impasses da prática pedagógica: o professor quer implementar o novo, mas não tem fundamentos suficientes para isso; quer ensinar competências, mas, equivocadamente, insiste em suprimir os conteúdos da sala de aula.

Assim, ao considerarem o novo e entendendo a oposição entre competências e conteúdos como uma diretriz do Currículo, alguns professores defendem o trabalho com competências, enquanto outros defendem os conteúdos acima de tudo.

A imagem da dicotomia que integra os discursos reflete uma forma tradicional e cristalizada de representar o princípio curricular: o conteúdo como meta do ensino. Uma ideia, agora, desestabilizada diante da novidade que desafia, ora convidando à participação, mesmo que não se tenha convicção ou fundamentação para se aceitar o desafio, ora incitando à crítica e colocando em risco a realização da proposta. Isto porque, para muitos professores, as diretrizes da SEE configuram-se como algo imposto, uma novidade que acaba por alterar o foco do trabalho docente, ameaçando sua autoridade e liberdade de definir os conteúdos e o seu modo de ensinar.

Para os professores desta representação, parece que o paradigma da aprendizagem linear, cumulativa e fragmentada ainda determina sua concepção de aprendizagem, tal é a força com que ele foi cristalizado na tradição escolar. Vem daí a representação que não abre mão de considerar o conteúdo como critério para a compreensão das competências. Na dicotomia entre conteúdo e competência, o professor se vê na obrigação de optar por uma delas.

Na representação sincrética, a concepção sobre competência, que não pôde ser abstraída enquanto um princípio em si, associa-se à prática e, mais especificamente, à leitura e escrita. Três são as hipóteses que, juntas, concorrem para explicar esse modo específico de articular as ideias. Em primeiro lugar, podemos postular a prática como um primeiro

movimento de apreensão do novo. Preocupados com o cotidiano da escola, os professores tendem a pensar as propostas no "âmbito do vivido". É aí que as ideias podem se concretizar, ganhando maior ou menor adesão. A partir da sua viabilidade em sala de aula, os princípios poderiam, eventualmente, alçar o plano do "concebido". Esse não é o caso dos professores que têm esta representação, pois eles ainda estão focados no plano mais prático e imediato.

Em segundo lugar, como a prioridade para a leitura e escrita foi instituída pela SEE no mesmo programa e pelo mesmo esforço de divulgação do Currículo, podemos supor a tendência de alguns professores que acabam por juntar toda a novidade em um único plano de significação.

Finalmente, como terceira hipótese, podemos supor que a tendência de associar competências à leitura e escrita pode ter sido reforçada na situação da entrevista, que abordou sequencialmemte os dois aspectos.

De qualquer modo, podemos dizer que, na representação sincrética, em função de uma assimilação ainda frágil da proposta pedagógica do Currículo, o professor agrupa competência, leitura e escrita, como um bloco de significado amalgamado a partir do que leu, viu ou ouviu. A mesma fragilidade de assimilação justifica a dificuldade de abstração, limitando as explicações ao plano da prática.

Na terceira forma de representação, a "Analítica", a novidade parece estar sendo progressivamente assimilada, surgindo um pensamento mais fundamentado que remete à consideração dos fins da educação: possibilitar ao aluno aprender efetivamente, tendo em vista a formação mais sólida para a vida prática num futuro bem próximo. Trata-se de uma representação que reconhece a importância dos conteúdos não só porque equivalem ao acúmulo de conhecimentos produzidos pela humanidade, mas também pelo seu potencial na instrumentalização dos jovens. Ou seja, os conhecimentos são meios para impulsionar o desenvolvimento de competências, entendidas como metas importantes para a formação dos jovens em um futuro ajustado ao mundo de trabalho. Esta compreensão assumida pelos professores no nível da reflexão aproxima-se dos pressupostos das diretrizes curriculares. Nesta perspectiva, o professor flexibiliza a sua correspondência biunívoca, antes centrada na relação professor-disciplina, agora deslocada para a relação professor-aluno, abandonando a perspectiva cartesiana que opõe competências a conteúdos.

No entanto, ainda que eles compreendam os princípios do Currículo e até tenham a consciência de que devem ser acatados para o bem do aluno, não se pode garantir a mudança na forma de lidar com os saberes. Compreender a proposta pode, por um lado, favorecer a adesão, mas, por outro, pode também gerar uma certa resistência para enfrentar o desafio, pois

aceitá-lo implicaria na adoção de novas práticas, o que, por sua vez, pode ser um grande desafio para os professores. Em outras palavras, a mudança da prática não é uma decorrência natural e necessária da assimilação dos princípios. Isso explica o possível distanciamento entre o plano do discurso e o plano da prática pedagógica. Desta forma, a questão da prática pedagógica em torno das competências parece não estar resolvida.

Foi dito que a representação substitui as coisas, coloca algo no lugar de algo, como resultado de uma atividade em grupo ou vivência de cada indivíduo. No caso da noção de aprendizagem por competências, as representações parecem ter sido construídas em função do que o coletivo dos professores apreendeu em momentos distintos de seu contato com o tema, durante alguns momentos específicos de capacitação e também através do documento oficial e do uso do Currículo em seu cotidiano. Cada um, a seu modo, traduz um grau de assimilação da ideia determinante na construção das representações; cada um, a seu modo, encara os desafios da prática pedagógica.

7 REPRESENTAÇÕES DOCENTES NO PROCESSO DE ASSIMILAÇÃO DO CURRÍCULO

> Tudo em nós está em nosso conceito do mundo; modificar o nosso conceito do mundo é modificar o mundo para nós, isto é, é modificar o mundo, pois ele nunca será, para nós, senão o que é para nós.
>
> **Fernando Pessoa**

A apreensão das representações docentes sobre leitura e escrita e sobre aprendizagem por competências só foi possível a partir das respectivas concepções reveladas nas entrevistas e organizadas em categorias. Mais do que revelar tendências nos diferentes modos de apreensão das novas ideias (as diferentes concepções) e apreender representações, o mapeamento conceitual dos sujeitos desta pesquisa parece relevante para situar as configurações dos modos de assimilação do Currículo como um todo. Afinal, de que forma as diferentes representações se articulam no plano do discurso docente? Como os professores compatibilizam diferentes representações no seu processo de assimilação do Currículo?

Recuperando as informações obtidas, o objetivo do presente capítulo é apresentar uma síntese do mapa conceitual em cada sujeito e, a partir dele, analisar como as representações refletem diferentes formas de assimilação do novo modelo curricular.

O quadro abaixo sintetiza as concepções de cada professor que sustentam suas representações:

PHF: concebe a leitura e escrita como código e, no Ensino Médio, como base para a aprendizagem dos conteúdos disciplinares; entende a aprendizagem por competências em oposição ao ensino de conteúdos, valorizando os conteúdos.
PMF2: concebe a leitura e escrita como código e como base para a aprendizagem dos conteúdos disciplinares no Ensino Médio; entende a aprendizagem por competências em oposição ao ensino de conteúdos, valorizando os conteúdos.
PPF2: concebe a leitura e escrita como código e como preparo para o trabalho em sentido restrito no Ensino Médio; entende a aprendizagem por competências em oposição ao ensino de conteúdos, valorizando as competências.

PQF: concebe a leitura e escrita como código e como preparo para o trabalho em sentido restrito no Ensino Médio; e entende a aprendizagem por competências como processo de formação para a vida.

PMF1: concebe a leitura e escrita como transmissão de conteúdos e como base para a aprendizagem dos conteúdos disciplinares no Ensino Médio; entende a aprendizagem por competências em oposição ao ensino de conteúdos, valorizando as competências.

PGM: concebe a leitura e escrita como transmissão de conteúdos e preparo para o trabalho em sentido restrito no Ensino Médio; entende a aprendizagem por competências em oposição ao ensino de conteúdos, valorizando as competências.

PPF1: concebe a leitura e escrita como transmissão de conteúdos e como preparo para o trabalho em sentido amplo no Ensino Médio; entende a aprendizagem por competências somente quando vinculada à prática da leitura e escrita.

PBF: concebe a leitura e escrita como transmissão de conteúdos, como base para a vida escolar e, ao mesmo tempo, preparação para o mercado de trabalho em sentido restrito; entende a aprendizagem por competências somente quando vinculada à prática da leitura e escrita.

PAM: concebe a leitura e escrita como compreensão de mundo e como base para a aprendizagem dos conteúdos disciplinares no Ensino Médio; entende a aprendizagem por competências como processo de formação para a vida.

PFM: concebe a leitura e escrita como compreensão de mundo, como base para a vida escolar e, ao mesmo tempo, preparação para o mercado de trabalho em sentido restrito no Ensino Médio; entende a aprendizagem por competências em oposição ao ensino de conteúdos, valorizando as competências.

PGF: concebe a leitura e escrita como interação e preparo para o trabalho em sentido restrito no Ensino Médio; entende a aprendizagem por competências em oposição ao ensino de conteúdos, valorizando as competências.

PMM: concebe a leitura e escrita como interação, como base para a vida escolar e, ao mesmo tempo, preparação para o mercado de trabalho em sentido restrito no Ensino Médio; entende a aprendizagem por competências como processo de formação para a vida.

Quadro 6: Apresentação do mapa conceitual por sujeito

Com base neste mapeamento, foi possível organizar as representações dos sujeitos, sintetizadas no quadro que se segue:

Representações sobre Leitura e Escrita					Representações sobre aprendizagem por competências		
Sujeitos da pesquisa	**Acesso ao saber escolar**	**Acesso ao mercado de trabalho**	**Compreensão de mundo**	**Ação sobre o mundo**	**Dicotômica**	**Sincrética**	**Analítica**
PHF	X				X		
PMF2	X				X		
PPF2	X	X			X		
PQF	X	X					X
PMF1	X				X		
PGM	X	X			X		
PPF1	X	X[19]				X	
PBF	X	X				X	
PAM	X		X				X
PFM	X	X	X		X		
PGF		X		X	X		
PMM	X	X		X			X

Quadro 7: Representações Docentes

O quadro comprova a complexidade dos modos de assimilação das representações docentes, evidenciando configurações mais ou menos equilibradas. Em uma perspectiva de

[19] Única manifestação de leitura e escrita como acesso ao trabalho, na perspectiva ampla de "mundo do trabalho".

equilíbrio no processo de assimilação, é possível encontrar tanto sujeitos com representações igualmente elementares ou distorcidas de linguagem e aprendizagem por competências (como, por exemplo, PHF, PMF1 e PMF2), como sujeitos em processo de assimilação um pouco mais avançado nos dois aspectos analisados (como é o caso de PPF1) ou, ainda, um professor (o caso de PMM) com um grau avançado de representação, tanto em relação à linguagem como à aprendizagem por competências. As representações sobre leitura e escrita apreendidas nas manifestações deste sujeito superam o estritamente escolar, chegando a configurar a linguagem como forma de ação sobre o mundo em constante transformação. Este posicionamento ganha mais significado justamente porque está associado à ideia de que a aprendizagem por competências tem como objetivo a formação pessoal para a vida em sociedade. Pela aproximação aos princípios do Currículo, a representação analítica de PMM tende a favorecer uma implementação mais ajustada da proposta pedagógica, o que só uma pesquisa sobre a prática docente poderia comprovar.

Foi possível também encontrar processos desequilibrados de assimilação. Em primeiro lugar, o desequilíbrio interno no eixo da leitura e escrita representado pelo caso do sujeito PGF. Ao mesmo tempo em que concebe a linguagem como acesso estrito ao mercado de trabalho, ele assume a leitura e escrita no Ensino Médio na perspectiva de "ação sobre o mundo". Assim, a linguagem é tomada, contraditoriamente, de modo reducionista e, ao mesmo tempo, emancipador.

Em segundo lugar, o desequilíbrio aparece entre os eixos, marcado por uma representação elementar de língua, e outra avançada em aprendizagem por competências, como é o caso de PQF. A este respeito, vale a pena chamar a atenção para a incongruência de seu posicionamento: como a língua, entendida como código e voltada para o exercício estrito do trabalho, poderia estar a serviço da formação de um sujeito capaz de lidar com os problemas de seu mundo, inserindo-se criticamente na esfera social?

Em face dessa diversidade no plano das representações, questiona-se sobre a viabilidade de um trabalho em equipe, desenvolvido de modo coerente no contexto da escola. Isto porque, mesmo sem considerar a prática em sala de aula, fica evidente a profusão de ideias que sustentam o fazer pedagógico e que muito possivelmente contribuem para perpetuar a falta da cultura colaborativa na unidade escolar.

O que torna tal realidade ainda mais preocupante é a predominância de concepções elementares nos dois eixos, mais especificamente, a linguagem para o acesso ao saber escolar e a aprendizagem por competências voltada para o mercado de trabalho em uma concepção

restrita, além da representação dicotômica para competências, ambas com a marca de sete entre os doze professores.

Ao situar a contradição dos objetivos escolares (as metas mais clássicas da sociedade industrial e aquilo que deveria ser a prioridade na sociedade da informação, globalização e tecnologia), Martinez (2009, p. 44) afirma:

> Acredito que essa contradição não está resolvida para nós, já que em alguns momentos pensamos que, se baixarmos a guarda com relação a um modelo de escola mais enciclopédico, estaremos perdendo o rigor e a qualidade; em outros momentos, achamos que se não abordarmos novos desafios e novos problemas estaremos construindo uma escola que não se adapta à sociedade atual. Boa parte daqueles bons professores ou docentes questiona o sentido do seu trabalho escolhendo uma dessas duas posições, o que torna real a sensação de contradição – eu diria até de vulnerabilidade.

É exatamente esta a divisão que aparece no estudo de caso da escola estadual, objeto desta pesquisa.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caminhante, são teus rastos
o caminho, e nada mais;
caminhante, não há caminho,
faz-se caminho ao andar.

Antonio Machado

O problema que deu origem a esta pesquisa tem sua gênese no desafio da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e dos educadores em implementar um Currículo capaz de lidar com o fracasso da escola pública evidenciado pelos dados obtidos nas avaliações externas. A esse respeito, é importante constar não só o desempenho dos alunos em leitura e escrita aquém do esperado para o Ensino Médio, como também a falta de identidade desse segmento.

Na tentativa de superar essas dificuldades, a SEE-SP lançou, em 2008, uma proposta curricular para o Ensino Médio, que institui o trabalho com leitura e escrita como o eixo privilegiado em todos os campos de conhecimento, enfatizando o princípio de aprendizagem por competências. Tal proposta se tornou Currículo oficial em 2009.

No entanto, é preciso admitir que ter uma boa proposta não é garantia de uma implementação coerente e satisfatória. Entre tantos fatores que podem interferir na concretização do projeto, é inquietante pensar que a postura assumida pelos professores na condução de seu trabalho pode determinar o sucesso ou fracasso de mais uma política elaborada para enfrentar os problemas da qualidade de ensino. Considerando a complexidade inerente à implementação de um Currículo elaborado segundo princípios específicos e desafiadores, a presente pesquisa partiu da seguinte questão: como a proposta do Currículo oficial do Estado de São Paulo para o trabalho centrado nas competências em leitura e escrita no Ensino Médio está sendo incorporada pelos docentes?

Tomando como pressuposto que a possibilidade de implementação do novo passa pela assimilação conceitual dos professores, que se evidencia no plano discursivo, optou-se fazer este estudo com base na Teoria das Representações proposta por Lefebvre, pela sua possibilidade promissora de análise dos fenômenos educacionais que ocorrem no cotidiano escolar.

Assim, a presente pesquisa estabeleceu como objetivo apreeender as representações docentes a partir de um mapeamento das concepções básicas da proposta pedagógica do Currículo: as concepções de leitura e escrita, já que elas se constituem como prioridade nas diferentes áreas, e a aprendizagem por competências. A expectativa de que o confronto entre as representações e os princípios curriculares pudessem resultar em subsídios para compreender a forma de assimilação do programa e suas possíveis implicações pedagógicas fortaleceu a iniciativa deste estudo.

No primeiro eixo, "concepções sobre leitura e escrita", conforme demonstrado nas respectivas categorias de análise, a língua é tomada em uma perspectiva mais estrutural e instrumental, restrita ao mundo escolar ou ao mercado de trabalho. A prevalência desta representação retrata uma assimilação distanciada dos princípios estabelecidos pela SEE. Mesmo entre os sujeitos cuja concepção se aproxima da perspectiva mais ampla da linguagem para a compreensão e ação sobre o mundo, nota-se uma assimilação ainda frágil do Currículo, marcada por discursos hesitantes.

No segundo eixo, "concepções de aprendizagem por competências", a análise das representações também confirmou o distanciamento conceitual dos princípios curriculares, com modos específicos de aproximação ao conceito de competências. Em meio à complexidade do processo de assimilação, prevalece a representação dicotômica, que segrega conteúdos e competências. Além disso, podem aparecer representações sincréticas que, ao associar de modo prático competências com leitura e escrita, revelam certa dificuldade dos docentes em teorizar sobre os conceitos em questão.

Assim, é possível concluir que a assimilação do novo não se processa de modo uniforme, mas por movimentos de ressignificação das idéias mais ou menos próximos dos princípios previstos pela SEE, o que justifica a diversidade entre os professores. As representações são como *flashes,* que permitem vislumbrar modos de apropriação dos princípios no plano discursivo. Enquanto alguns professores dão indícios de compreensão, mas não conseguem justificar teoricamente os princípios, outros argumentam a partir de apropriações deturpadas.

Mesmo aqueles com representações mais avançadas não garantem a implementação dos princípios curriculares. Por um lado, porque, como visto no capítulo 6, o referido avanço pode estar situado em apenas um eixo dos princípios fundamentais: concepções avançadas sobre língua, mas elementares com relação às competências ou vice versa. Por outro lado, porque além de representações compatíveis e avançadas, a adesão ao Currículo depende da

sua aceitação e, tal como se pode supor, de certa disponibilidade para a construção prática do trabalho.

No continuum das reações em face da novidade, é possível perceber uma aceitação ingênua por parte daqueles que não questionam a mudança de paradigma e mostram-se satisfeitos com a nova forma de se trabalhar, ou pela perspectiva de "parecer profissionalmente atualizados". Há também casos de aceitação hesitante, pois, apesar da adesão estar clara no plano da ideias, apresentam insegurança na concretização do trabalho prático em sala de aula. No outro extremo das reações, a pesquisa revelou uma forma de rejeição, que se manifesta pela crítica, nem sempre bem fundamentada, à proposta de se trabalhar com competências. Nestes casos, considera-se que elas ameaçam os conteúdos, desviam os propósitos do ensino e criam dificuldades para o trabalho do professor.

Especificamente em relação a um trabalho voltado para a formação do cidadão leitor e produtor de textos, pode-se afirmar que a fundamentação teórica dos professores é inconsistente. Diante do desafio de cumprir uma proposta pedagógica que não compreendem, a rejeição emerge, reduzindo o papel da leitura e escrita no Ensino Médio aos fins específicos da escolaridade ou de preparação para o exercício do trabalho. Afinal, como afirmou um professor, é preciso ter um "linguajar" adequado para ingressar na vida profissional. Acrescente-se a isto, a realidade de muitos alunos que chegam ao Ensino Médio sem as habilidades básicas de leitura e escrita, consideradas pelos professores como atribuições do Ensino Fundamental e pré-requisitos para o Ensino Médio. Traídos nas suas expectativas, os professores experimentam sistematicamente o sentimento de fracasso e impotência.

A consideração da diversidade das representações docentes e da predominância de concepções elementares permite vislumbrar duas dimensões de uma mesma realidade. Se, na perspectiva individual, é possível relacionar as dificuldade práticas de um professor às suas representações frágeis e reducionistas, situação que, indiscutivelmente, compromete a implementação dos princípios curriculares; na perspectiva da ação coletiva dos educadores em uma escola, podemos supor os problemas do trabalho em equipe que, na falta de consensos ou de diretrizes comumente assumidas, tendem a atuar de modo fragmentado, incoerente, comprometendo o desenvolvimento do projeto pedagógico.

Em face dessa problemática, pergunta-se: Como a escola pode articular um trabalho coletivo com modos de assimilação do Currículo tão diversos? O que é possível fazer no sentido de uma efetiva apropriação dos princípios pedagógicos que resulte na reconfiguração da cultura de equipe pedagógica na escola?

No entanto, não se pode culpabilizar o professor do Ensino Médio pela má assimilação expressa na confusão conceitual, pois este processo certamente supera a dimensão do esforço ou disponibilidade pessoal. Seu compromisso com a qualidade da aprendizagem dos alunos e a possibilidade de intervenção coerente com os propósitos políticos e educacionais dependem de um conjunto complexo de iniciativas desenvolvidas dentro e fora da escola. As práticas de formação continuada precisam ser revisadas, já que as exigências postas, em geral, para as escolas e, em especial, para os professores tornam-se cada vez mais urgentes no âmbito da sociedade atual. Se os sistemas escolares precisam de professores competentes, capacitados para enfrentar os desafios de formar jovens para a vida cidadã e responsável, é necessário que se desenvolva programas que também atendam às necessidades formativas deste professor, sobretudo quando se trata da implementação de novos programas curriculares.

Na consideração dos desafios educacionais, é preciso ter em vista que, para além das representações, há uma *obra* inacabada sendo escrita: o processo de transformação da escola. Ao retomar o conceito de *obra*, tal como é proposto por Lefevre, podemos situar a reconstrução da escola nas suas condições específicas e a partir de dinâmicas que nem sempre favorecem os rumos pretendidos. Na caminhada para a sua construção, o produtor, representado pela figura do professor, experimenta múltiplas contradições, enfrenta dificuldades e até resiste, rebelando-se contra o projeto de uma *obra* que ele nem sempre pode compreender. Mas existem outras possibilidades e outros caminhos porque, afinal, *a obra*, no contexto dos desafios educacionais, deixa evidente a sua fragilidade e, assim, pede transformação.

Como reveladoras deste complexo processo de assimilação do Currículo, algumas representações podem se consolidar, modificando o concebido ou circular por algum tempo e desaparecer “sem deixar pistas” (LEFEBVRE, 1983). Considerando que a *obra* é aberta, ela é inesgotável em seus sentidos, determina-se e fecha-se em algum momento, o que permite o seu conhecimento e sua interpretação temporários. Ao propor e supor uma realidade diferente, a *obra* não reflete o real, mas o suplanta, pois atravessa as representações, integrando-as e, por vezes, negando-as para superá-las.

É neste sentido que a escola merece ser considerada como *obra* em processo de construção na arquitetura de um tempo de transição entre o velho mosteiro do ensino em ruínas e o novo templo de formação e aprendizagem que se ergue.

Mais do que fixar o olhar nos rituais e nas ações repetitivas que resultam em produtos de uma prática obsoleta, a proposta é a de um olhar para os atos conscientes que possam chegar à concretização da *obra*. Ainda que muitos professores possam se perder ao longo do

processo, a busca por alternativas de trabalho, de alguma forma, segue o seu curso. Nesta empreitada, é possível supor mudanças de postura que ajudam na construção de uma prática criadora, atravessando o mundo das representações e superando aquelas que impedem a existência das verdadeiras *obras.* É por isso que se deve continuar o caminho...

BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, ISABEL. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** São Paulo:Cortez, 2003.

AZANHA, José M. P. "Planos e políticas de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão" In MENESES J. G. C. (org.) **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. São Paulo:Pioneira, 1998.

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**. São Paulo:Melhoramentos, 1996.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARDIN, L. (1979). **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70 Ferreira, B. Análise de Conteúdo. http://www.ulbra.br/psicologia/psi-dicas-art.htm. Acesso em 18/08/11.

_____, **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 4ª. Edição, 2009.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. FIORIN, J. L. **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**: em torno de Bakhtin Mikhail. São Paulo: USP, 1994.

BARROS, R. P. de; HENRIQUES, R.; MENDONÇA, R. Pelo fim das décadas perdidas: educação e desenvolvimento sustentado no Brasil. Rio de Janeiro: **IPEA**, 2002. *(Texto para Discussão, n. 857*).

BERNSTEIN, B. **Pedagogía, control simbólico e identidad: teoria, investigación y crítica**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

BOURDIEU, Pierre. A miséria do mundo. Petrópolis:Vozes, 2005.

BRAIT, Beth(org). **Bakhtin:conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

CALKINS, L. M. **A arte de ensinar a escrever**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CARLINO, P. La escritura em La Investigatión. Conferência pronunciada en 12 de noviembre de 2005 no âmbito do **Seminário Permanente de Investigatión de La Maestria em Educación** de La UdeSA. Documento de Trabajo, n. 19. Htpp:// WWW. Udesa.edu.ar/files/ Acesso em 12/11/11.

CARNOY,M. & LEVIN, H. **Escola e trabalho no estado capitalista.** São Paulo: Cortez, 1997.

CASTRO, C.M.. "O Secundário: esquecido em um desvão do ensino?" In: **Série Documental. Textos para discussão**, Brasília, MEC/INEP, 1997.

CASTRO, M.H.G. **A educação para o século XXI***:* o desafio da qualidade e da eqüidade. Brasília: INEP, 1999.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: Entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Difel, 1991.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa em ciências humanas e sociais**.São Paulo: Cortez, 1991.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **A escola que (não) ensina a escrever.** SP: Paz e Terra, 2007.

_____."Concepções de leitura e implicações pedagógicas", In: **International Studies on law and Education 5**. São Paulo: Mandruvá, jan-jun/2010 p. 47 – 52.

COLL, Cesar. As competências na educação escolar: pouco mais que uma moda e bem menos que um remédio. In CAVALCANTI, Zélia. **30 olhares para o futuro.** Escola da Vida – Centro de Formação, 2010.

COMISSÃO EUROPEIA. **Competencias clave para um aprendizaje a lo largo de la vida**. Um marco de referencia europeo. Realização do programa de trabalho "Educación y Formación 2010". Grupo de trabajo B. "Competencias clave". Comissão Europeia. Direção Geral de Educação e Cultura, 2004.

COSTA, Sérgio Roberto. A construção de 'títulos' em gêneros diversos: um processo discursivo polfônico e plurissêmico. In ROJO, Roxane (org.) **A prática de Linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

DELORS, Jaques. **Educação. Um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

DEWEY, John. **Democracia e Educação: introdução à filosofia da educação**. Tradução de Godofredo Rangel; Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

FIORIN, J. L. Para uma história dos manuais de português: pontos para uma reflexão. IN: **Scripta**. Belo Horizonte: Autêntica, (2009).

FRANCO, Creso; BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. **Educação e Sociedade.** v. 23, n. 81, dez. 2002.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Descobrindo novas formas de leitura e escrita. In ROJO, Roxane (org.). **A prática de Linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes,1997.

_____. Labuta da fala, labuta de leitura, labuta de escrita. In COELHO, Lígia Martha (org.). Língua materna nas séries iniciais do Ensino Fundamental: das concepções e de suas práticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. Da redação à produção de textos. In CHIAPPINI, Lígia, coordenadora geral – **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 2. ed. São Paulo:Cortez, 2004.

GUIMARÃES, Nilma. “Da tradição gramatical à perspectiva dialógica: a linguagem como centro da prática educativa” In COLELLO, Silvia M. Gasparian (org.). **Textos em contextos: reflexões sobre o ensino da língua escrita**. São Paulo: Summus, 2011.

HERNANDEZ, Fernando.**Transgressão e Mudança na Educação**: Os Projetos de Trabalho Porto Alegre. Artmed, 1998.

KLEIMAN, Ângela e MORAES, Sílvia E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. 3ª edição, SP:Ática, 2004.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2010.

INEP. PISA 2000: relatório nacional. Brasília, 2001.

INEP. SAEB 2001: novas perspectivas. Brasília, 2002.

INEP. PISA 2009: relatório nacional. Brasília, 2010.

LEFEBVRE, Henri. **La presencia y la ausência** – contribuición a teoria de las representaciones. México: Fondo de Cultura Econômica, 1983 (edição original: 1980). _____, **La vida cotidiana en el mundo moderno**. Madrid: Alianza Editorial S/A, 1972 (edição original: 1968).

_____, **Critique de La vie quotidienne III – de la modernité au modernisme** (pour une metaphilosophie du quotidien). Paris: L´Arche Ed., 2006.

LUDKE,M.;ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo:EPU, 1996.

LUIZE, A. A apropriação da escrita em situações de interação: análise de processos de produção textual. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.

MACEDO, Lino. **Ensaios pedagógicos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MACHADO. Nilson.J. **Cidadania e educação**. **Ensaios transversais.** São Paulo: Escrituras, 1997.

_____. **Educação: competência e qualidade. Ensaios transversais.** São Paulo: Escrituras, 2009.

MOREIRA, E. **Análise de Conteúdo: duas perspectivas metodológicas para interpretação de variáveis qualitativas e quantitativas.**
http://www.funesc.com.br/engenho2/textos/ecul_x02.htm. Acesso em 18/08/11

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU, 1974.

NÓVOA, ANTÓNIO.(Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1995.

OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) (2001). Knowledge Skills for life: first results from PISA 2000.

PALMA, F.J.C. Cidadania e Educação, In: **Cad. De Pesquisa**, n. 104, São Paulo, 1998.

PARO, Vitor H. Escola e formação profissional. São Paulo:Cultrix, 1983.

_____. "Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexão acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica". In FERRETI, Celso J., SILVA JÙNIOR, J. dos R.;

OLIVEIRA, Maria R.N. **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999. P.109-114.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. **Cotidiano e escola: a obra em construção**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

_____. **A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura**. Campinas: Papirus, 1994.

_____. "A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino". **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.92, p. 5-15, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. ET alii. **Competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau**. São Paulo: Ática, 1993.

_____. **Ensino de 2º grau: educação geral ou profissionalizante?** São Paulo:EPU/EDUSP, 1988.

PIMENTA, SELMA GARRIDO E GHEDIN, E. (ORGS). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROJO, Roxane (org.) **A prática de Linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____. "Revisitando a produção de textos na escola". In ROCHA, G. e VAL, M. G. (orgs). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – O sujeito autor.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis:Vozes, 1985.

SASSERON, L. H. ; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de . Almejando a Alfabetização Científica no Ensino Fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. Investigações em Ensino de Ciências (Online), v. 13, p. 333-352, 2008.

SILVA, Jair. M. da. "O ensino médio e a educação profissional", In MENESES, J. G. C.(org.) **Estrutura e funcionamento da educação básica**. São Paulo: Pioneira, 1998.

SOUZA, Sandra. M.Z.L."Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional", IN OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TELLES, Vera.S. " Direitos Sociais, afinal do que se trata?", IN **Revista USP** nº 37,1998.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 125-186.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, C. dos S. " Progressão Continuada e Avaliação: para além do desejo de reprovar e da imposição de aprovar". IN : **Revista de Educação da APEOESP.** São Paulo, n.16, março. 2003.

WARDE, Mirian J. & HADDAD, S; TOMMASI, L. D. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. SP: Cortez, 2003.

Documentos Legais

BRASIL.Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, D.F: Senado, 1988.

BRASIL. LEI n. 9.394/96- de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

PARECER CEB/CNE nº 15/98. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

RESOLUÇÃO CEB/CNE nº 03/98. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

SEE- Secretaria de Estado da Educação. Política Educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Rede e Teia do Saber. Maio, 2003.

SEE- Secretaria de Estado da Educação- Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Programa de Formação Continuada para Agentes Educacionais do Ensino Médio. São Paulo, 2004.

SEE- Secretaria de Estado da Educação- Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Práticas de Leitura e Escrita. PUC. São Paulo, 2004.

SEE- Secretaria de Estado da Educação- Caderno do Gestor: Gestão do currículo na escola; coordenação geral, Maria Inês Fini, Zuleika de Felice Murrie- São Paulo: SEE, 2008,2009.

Anexo 1

Currículo do Estado de São Paulo- texto introdutório

Sumário

Apresentação 3

1. Uma educação à altura dos desafios contemporâneos 4

2. Princípios para um currículo comprometido com o seu tempo 7

I. Uma escola que também aprende 8

II. O currículo como espaço de cultura 9

III. As competências como referência 10

IV. Prioridade para a competência da leitura e da escrita 11

V. Articulação das competências para aprender 14

VI. Articulação com o mundo do trabalho 17

A área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias 21

1. A presença das Ciências da Natureza na sociedade contemporânea 22

2. A aprendizagem na área das Ciências da Natureza na educação de base 23

3. O que ensinar em Ciências, Biologia, Física e Química 25

A Matemática e as áreas do conhecimento 28

Por que uma área específica para a Matemática? 29

A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias 31

A área de Ciências Humanas e suas Tecnologias 34

Apresentação

Este documento básico apresenta os princípios orientadores para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. O documento aborda algumas das principais características da sociedade do conhecimento e as pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam se tornar aptas a preparar seus alunos para esse novo tempo. Priorizando a competência de leitura e escrita, esta proposta define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e conteúdos disciplinares.

• Integra esta *Proposta Curricular* um segundo documento, de *Orientações para a Gestão do Currículo na Escola*, dirigido especialmente às unidades escolares e aos dirigentes e gestores que as lideram e apóiam: diretores, assistentes técnico pedagógicos, professores coordenadores,supervisores. Esse segundo documento
não trata da gestão curricular em geral, mas tem a **finalidade específica.**

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo está realizando um projeto que visa propor um currículo para os níveis de ensino Fundamental II e Médio. Com isso, pretende apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens de seus alunos. Esse processo partirá dos conhecimentos e das experiências práticas já acumulados, ou seja, da sistematização, revisão e recuperação de documentos, publicações e diagnósticos já existentes e do levantamento e análise dos resultados de projetos ou iniciativas realizados. No intuito de fomentar o desenvolvimento curricular, a Secretaria toma assim duas iniciativas complementares.

A primeira delas é realizar um amplo levantamento do acervo documental e técnico pedagógico existente. A segunda é iniciar um processo de consulta a escolas e professores, para identificar, sistematizar e divulgar boas práticas existentes nas escolas de São Paulo.

Articulando conhecimento e herança pedagógicos com experiências escolares de sucesso, a Secretaria pretende que esta iniciativa seja, mais do que uma nova declaração de intenções, o início de uma contínua produção e divulgação de subsídios que incidam diretamente na organização da escola como um todo e nas aulas. Ao iniciar este processo, a Secretaria procura também cumprir seu dever de garantir a todos uma base comum de apoiar

o gestor para que seja um líder e animador da implementação *desta* proposta curricular nas escolas públicas estaduais de São Paulo. Existe uma variedade de outros programas e materiais disponíveis sobre o tema da gestão, alguns dos quais descritos em anexo, aos quais as equipes gestoras também poderão recorrer para apoiar seu trabalho. O ponto mais importante desse segundo documento é garantir que o *Projeto Pedagógico*, que organiza o trabalho nas condições singulares de cada escola, seja um recurso efetivo e dinâmico para assegurar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos e a constituição das competências previstas nesta Proposta Curricular. O segundo documento, *Orientações para a Gestão do Currículo*, propõe que a aprendizagem resulte também da coordenação de ações entre as disciplinas, do estímulo à vida cultural da escola e do fortalecimento de suas relações com a comunidade. Para isso, reforça e propõe orientações e estratégias para a educação continuada dos professores.

• A *Proposta Curricular* se completará com um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores. São os Cadernos do Professor, organizados por bimestre e por disciplina. Neles, são apresentadas situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série e acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, para a avaliação e a recuperação, bem como de sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares.

1. Uma educação à altura dos desafios contemporâneos

A sociedade do século 21 é cada vez mais caracterizada pelo uso intensivo do conhecimento, seja para trabalhar, conviver, exercer a cidadania seja para cuidar do ambiente em que se vive. Essa sociedade, produto da revolução tecnológica que se acelerou na segunda metade do século passado e dos processos políticos que redesenharam as relações mundiais, já está gerando um novo tipo de desigualdade ou exclusão, ligada ao uso das tecnologias de comunicação que hoje mediam o acesso ao conhecimento e aos bens culturais. Na sociedade de hoje, são indesejáveis tanto a exclusão pela falta de acesso a bens materiais quanto a exclusão pela falta de acesso ao conhecimento e aos bens culturais.

No Brasil essa tendência caminha paralelamente à democratização do acesso a níveis educacionais além do ensino obrigatório.Com mais gente estudando, a posse de um diploma de nível superior deixa de1ser um diferencial suficiente e 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. Em um mundo no qual o conhecimento é usado deforma intensiva, o diferencial será marcado pela **qualidade** da educação recebida. A qualidade do convívio, assim como dos conhecimentos e das competências constituídas na vida escolar, será o fator determinante para a participação do indivíduo em seu próprio grupo social e para que tome parte de processos de crítica e renovação.

Nesse quadro ganha importância redobrada a **qualidade da educação** oferecida nas escolas públicas, pois é para elas que estão acorrendo, em número cada vez mais expressivo, as camadas mais pobres da sociedade brasileira, que antes não tinham acesso à escola. A relevância e a pertinência das aprendizagens escolares nessas instituições são decisivas para que o acesso a elas proporcione uma oportunidade real de aprendizado para inserção no mundo de modo produtivo e solidário. Outro fenômeno relevante diz respeito à precocidade da adolescência, ao mesmo tempo em que o ingresso no trabalho se torna cada vez mais tardio. Tais fenômenos ampliam o tempo e a importância da permanência na escola, tornando-a um lugar privilegiado para o desenvolvimento do pensamento autônomo, que é condição para uma cidadania responsável. Ser estudante, nesse mundo que expõe o jovem desde muito cedo às práticas da vida adulta – e, ao mesmo tempo, posterga a sua inserção profissional –, é fazer da experiência escolar uma oportunidade para aprender a ser livre e ao mesmo tempo respeitaras diferenças e as regras de convivência. Hoje, mais do que nunca, aprender na escola é o "ofício de aluno", a partir do qual elevai fazer o trânsito para a autonomia da vida adulta e profissional. Para que a democratização do acesso à educação tenha uma função realmente inclusiva não é suficiente universalizar a escola.

É indispensável a universalização da relevância da aprendizagem. Criamos uma civilização que reduz distâncias, que tem instrumentos capazes de aproximar as pessoas ou de distanciá-las, que aumenta o acesso à informação e ao conhecimento, mas que também acentua diferenças culturais, sociais e econômicas. Só uma educação de qualidade para todos pode evitar que essas diferenças constituam mais um fator de exclusão.

O desenvolvimento pessoal é um processo de aprimoramento das capacidades de agir, pensar, atuar sobre o mundo e lidar com a influência do mundo sobre cada um, bem como atribuir significados e ser percebido e significado pelos outros, apreender a diversidade e ser compreendido por ela, situar-se e pertencer. A educação precisa estar a serviço desse desenvolvimento, que coincide com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade. Não há liberdade sem possibilidade de escolhas. Elas pressupõem um quadro de referências,

um repertório que só pode ser garantido se houver acesso a um amplo conhecimento, dado por uma educação geral, articuladora, que transite entre o local e o mundial.Esse tipo de educação constrói, de forma cooperativa e solidária, uma síntese dos saberes produzidos pela humanidade, ao longo de sua história e de sua geografia,e dos saberes locais. Tal síntese é uma das condições para acessar o conhecimento necessário ao exercício da cidadania em dimensão mundial. A autonomia para gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) e o resultado dela em intervenções solidárias (aprendera fazer e a conviver) deve ser a base da educação das crianças, dos jovens e dos adultos, que têm em suas mãos a continuidade da produção cultural e das práticas sociais. Construir identidade, agir com autonomia e em relação com o outro, e incorporar a diversidade são as bases para a construção de valores de pertencimento e responsabilidade, essenciais para a inserção cidadã nas dimensões sociais e produtivas. Preparar indivíduos para manter o equilíbrio da produção cultural, num tempo em que a duração se caracteriza não pela permanência, mas pela constante mudança – quando o inusitado, o incerto e o urgente constituem a regra e não a exceção –, é mais um desafio contemporâneo para a educação escolar. Outro elemento relevante hoje para pensarmos o conteúdo e o sentido da escola é a complexidade da ambiência cultural, das dimensões sociais, econômicas e políticas, a presença maciça de produtos científicos e tecnológicos e a multiplicidade de linguagens e códigos no cotidiano. Apropriar-se ou não desses conhecimentos pode ser um instrumento da ampliação das liberdades ou mais um fator de exclusão. O currículo que dá conteúdo e sentido à escola precisa levar em conta esses elementos. Por isso, esta Proposta Curricular tem como princípios centrais: a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e de escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho.

2. Princípios para um currículo comprometido com o seu tempo

I. Uma escola que também aprende

A tecnologia imprime um ritmo sem precedentes no acúmulo de conhecimentos e gera ma transformação profunda na sua estrutura e nas suas formas de organização e distribuição. Nesse contexto, a capacidade de aprender terá de ser trabalhada não apenas
nos alunos, mas na própria escola, enquanto instituição educativa: tanto as instituições como os docentes terão de aprender. Isso muda radicalmente nossa concepção da escola como

instituição que ensina para posicioná-la como instituição que também **aprende a ensinar**. As interações entre os responsáveis pela aprendizagem dos alunos têm caráter de ações formadoras, mesmo que os envolvidos não se dêem conta disso. Neste sentido, cabe lembrar a responsabilidade da equipe gestora como formadora de professores e a responsabilidade dos docentes, entre si e com o grupo gestor, na problematização e na significação dos conhecimentos sobre sua prática.

De acordo com essa concepção, a escola deve aprender parte do princípio de que ninguém conhece tudo e de que o conhecimento coletivo é maior que a soma dos conhecimentos individuais, além de ser qualitativamente diferente. Esse é o ponto de partida para o trabalho colaborativo, para a formação de uma "comunidade aprendente", nova terminologia para um dos mais antigos ideais educativos. A vantagem é que hoje a tecnologia facilita a viabilização prática desse ideal. Ações como a construção coletiva da Proposta Pedagógica, por meio da reflexão e da prática compartilhadas, e o uso intencional da convivência como situação de aprendizagem fazem parte da constituição de uma escola à altura dos tempos atuais. Observar que as regras da boa pedagogia também se aplicam àqueles que estão aprendendo a ensinar é uma das chaves para o sucesso das lideranças escolares. Os gestores, como agentes formadores, devem aplicar com os professores tudo aquilo que recomendam a eles que apliquem com seus alunos.

II. O currículo como espaço de cultura

No cotidiano escolar, a cultura é muitas vezes associada ao que é local, pitoresco, folclórico, bem como ao divertimento ou lazer, enquanto o conhecimento é freqüentemente associado a um inalcançável saber. Essa dicotomia não cabe em nossos tempos: a informação está disponível a qualquer instante, em tempo real, ao toque de um dedo, e o conhecimento constitui-se como uma ferramenta para articular teoria e prática, o mundial e o local, o abstrato e seu contexto físico.

Currículo é a expressão de tudo o que existe na cultura científica, artística e humanista, transposto para uma situação de aprendizagem e ensino. Precisamos entender que as atividades extraclasse não são "extracurriculares" quando se deseja articular a cultura e o conhecimento. Neste sentido *todas as atividades da escola são curriculares ou não serão justificáveis no contexto escolar*. Se não rompermos essa dissociação entre cultura e conhecimento não conseguiremos conectar o currículo à vida – e seguiremos alojando na escola uma miríade de atividades "culturais" que mais dispersam e confundem do que

promovem aprendizagens curriculares relevantes para os alunos. O conhecimento tomado como instrumento, mobilizado em competências, reforça o sentido cultural da aprendizagem. Tomado como valor de conteúdo lúdico, de caráter ético ou de fruição estética, numa escola com vida cultural ativa, o conhecimento torna-se um prazer que pode ser aprendido, ao se aprender a aprender.

Nessa escola, o professor não se limita a suprir o aluno de saberes, mas é o parceiro de fazeres culturais, aquele que promove de muitas formas o desejo de aprender, sobretudo com o exemplo de seu próprio entusiasmo pela cultura humanista, científica, artística e literária. Quando o projeto pedagógico da escola tem entre suas prioridades essa cidadania cultural, o currículo é a referência para ampliar, localizar e contextualizar os conhecimentos que a humanidade acumulou ao longo do tempo. Então, o fato de uma informação ou um conhecimento ser de outro lugar, ou de todos os lugares na grande rede de informação, não será obstáculo à prática cultural resultante da mobilização desse conhecimento nas ciências, nas artes e nas humanidades.

III. As competências como referência

Um currículo que promove competências tem o compromisso de articular as disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos. Logo, a atuação do professor, os conteúdos, as metodologias disciplinares e a aprendizagem requerida dos alunos são aspectos indissociáveis: compõem um sistema ou rede cujas partes têm características e funções específicas que se complementam para formar um todo, sempre maior do que elas. Maior porque se compromete em formar crianças e jovens para que se tornem adultos preparados para exercer suas responsabilidades (trabalho, família, autonomia etc.) e para atuar em uma sociedade que muito precisa deles. Um currículo referido a competências supõe que se aceite o desafio de promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articuladamente às competências e habilidades do aluno. É com essas competências e habilidades que ele contará para fazer sua leitura crítica do mundo, para compreendê-lo e propor explicações, para defender suas idéias e compartilhar novas e melhores formas de ser, na complexidade em que hoje isso é requerido. É com elas que, em síntese, ele poderá enfrentar problemas e agir de modo coerente em favor das múltiplas possibilidades de solução ou gestão.

Tais competências e habilidades podem ser consideradas em uma perspectiva geral, isto é, no que têm de comum com as disciplinas e tarefas escolares, ou então no que têm de

específico. Competências, neste sentido, caracterizam modos de ser, raciocinar e interagir que podem ser depreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, tarefas ou atividades. Graças a elas podemos inferir se a escola como instituição está cumprindo bem o papel que se espera dela no mundo de hoje. Os alunos considerados nesta proposta têm, de modo geral, de 11 a 18 anos de idade. Valorizar o desenvolvimento de competências nesta fase da vida implica em ponderar, além de aspectos curriculares e docentes, os recursos cognitivos, afetivos e sociais de que os alunos dispõem. Implica, pois, em analisar como o professor mobiliza conteúdos, metodologias e saberes próprios de sua disciplina ou área de conhecimento, visando desenvolver competências em adolescentes, bem como instigar desdobramentos para a vida adulta.

Paralelamente a essa conduta, é preciso considerar quem são esses alunos. Ter entre 11 e 18 anos significa estar em uma fase peculiar da vida, localizada entre a infância e a idade adulta. Neste sentido, o jovem é aquele que deixou de ser criança e se prepara para torna-se adulto. Trata-se de um momento complexo e contraditório, que deve orientar nossa proposta sobre o papel da escola nessa fase de vida. Nessa etapa curricular, a tríade sobre a qual competências e habilidades são desenvolvidas pode ser assim caracterizada: a) o adolescente e as características de suas ações e pensamentos; b) o professor, suas características pessoais e profissionais e a qualidade de suas mediações; e c) os conteúdos das disciplinas e as metodologias para seu ensino e aprendizagem.

Houve um tempo em que a educação escolar era referenciada no ensino – o plano de trabalho da escola indicava o que seria ensinado ao aluno. Essa foi uma das razões pelas quais o currículo escolar foi confundido com um rol de conteúdos disciplinares. A Lei de Diretrizes e Bases – LDB (lei 9394/1996) deslocou o foco do ensino para o da aprendizagem, e não é por acaso que sua filosofia não é mais a da liberdade de ensino, mas a do direito de aprender.

O conceito de competências também é fundamental na LDB e nas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação. O currículo referenciado em competências é uma concepção que requer que a escola e o plano do professor indiquem o que aluno vai aprender. Uma das razões para se optar por uma educação centrada em competências diz respeito à democratização da escola. No momento em que se conclui o processo de universalização do Ensino Fundamental e se incorpora toda a heterogeneidade que caracteriza o povo brasileiro, a escola, para ser democrática, tem de ser igualmente acessível a todos, diversa no tratamento de cada um e unitária nos resultados.

Dificilmente essa unidade seria obtida com ênfase no ensino, porque é quase impossível, em um país como o Brasil, estabelecer o que deve ser ensinado a todos, sem exceção. Por isso optou-se por construir a unidade com ênfase no que é indispensável que todos tenham aprendido ao final do processo, considerando a diversidade. Todos têm direito de construir, ao longo de sua escolaridade, um conjunto básico de competências, definido pela lei. Este é o direito básico, mas a escola deverá ser tão diversa quanto são os pontos de partida das crianças que recebe. Assim, será possível garantir igualdade de oportunidades, diversidade de tratamento e unidade de resultados. Quando os pontos de partida são diferentes, é preciso tratar diferentemente os desiguais para garantir a todos uma base comum.

Pensar o currículo no tempo atual é viver uma transição, na qual, como em toda transição, traços do velho e do novo se mesclam nas práticas cotidianas. É comum que o professor, quando formula o seu plano de trabalho, indique o que vai ensinar e não o que o aluno vai aprender. E é compreensível nesse caso que, ao final do ano, tendo cumprido seu plano, ele afirme, diante do fracasso do aluno, que fez sua parte, ensinando, e que foi o aluno que não aprendeu.

A transição da cultura do ensino para a da aprendizagem não é individual. A escola deve fazê-la coletivamente, tendo à frente seus gestores para capacitar os professores em seu dia-a-dia, a fim de que todos se apropriem dessa mudança de foco. Cabe às instâncias condutoras da política educacional nos estados e nos municípios elaborar, a partir das Diretrizes e dos Parâmetros Nacionais, **Propostas Curriculares** próprias e específicas, provendo os recursos humanos, técnicos e didáticos para que as escolas, em seu projeto pedagógico, estabeleçam os planos de trabalho que, por sua vez, farão das propostas currículos em ação – como no presente esforço desta Secretaria.

IV. Prioridade para a competência da leitura e da escrita

A humanidade criou a palavra, que é constitutiva do humano, seu traço distintivo. O ser humano constitui-se assim um ser de linguagem e disso decorre todo o restante, tudo o que transformou a humanidade naquilo que é. Ao associar palavras e sinais, criando a escrita, o homem construiu um instrumental que ampliou exponencialmente sua capacidade de comunicar-se, incluindo pessoas que estão longe no tempo e no espaço. Representar, comunicar e expressar são atividades de construção de significado relacionadas a vivências que se incorporam ao repertório de saberes de cada indivíduo. Os sentidos são construídos na relação entre a linguagem e o universo natural e cultural em que nos situamos. E é na

adolescência, como vimos, que a linguagem adquire essa qualidade de *instrumento para compreender e agir sobre o mundo real*.

A ampliação das capacidades de representação, comunicação e expressão está articulada ao domínio não apenas da língua mas de todas as outras linguagens e, principalmente, ao repertório cultural de cada indivíduo e de seu grupo social, que a elas dá sentido. A escola é o espaço em que ocorre a transmissão, entre as gerações, do ativo cultural da humanidade, seja artístico e literário, histórico e social seja científico e tecnológico. Em cada uma dessas áreas, as linguagens são essenciais.

As linguagens são **sistemas simbólicos**, com os quais recortamos e representamos o que está no nosso exterior, no nosso interior e na relação entre esses âmbitos; é com eles também que nos comunicamos com os nossos iguais e expressamos nossa articulação com o mundo. Em nossa sociedade, as linguagens e os códigos se multiplicam: os meios de comunicação estão repletos de gráficos, esquemas, diagramas, infográficos, fotografias e desenhos. O *design* diferencia produtos equivalentes quanto ao desempenho ou à qualidade. A publicidade circunda nossas vidas, exigindo permanentes tomadas de decisão e fazendo uso de linguagens sedutoras e até enigmáticas. Códigos sonoros e visuais estabelecem a comunicação nos diferentes espaços. As ciências construíram suas próprias linguagens, plenas de símbolos e códigos. A produção de bens e serviços foi em grande parte automatizada e cabe a nós programar as máquinas, utilizando linguagens específicas. As manifestações artísticas e de entretenimento utilizam, cada vez mais, diversas linguagens que se articulam. Para acompanhar tal contexto, a competência de leitura e de escrita contemplada nesta proposta vai além da linguagem verbal, vernácula – ainda que esta tenha papel fundamental – e refere-se a sistemas simbólicos como os citados, pois essas múltiplas linguagens estão presentes no mundo contemporâneo, na vida cultural e política, bem como nas designações e nos conceitos científicos e tecnológicos usados atualmente. A constituição dessa competência tem como base o desenvolvimento do pensamento antecipatório, combinatório e probabilístico que permite estabelecer hipóteses, algo que caracteriza o período da adolescência.

A prioridade das linguagens no currículo da educação básica tem como fundamento a centralidade da linguagem no desenvolvimento da criança e do adolescente. Nas crianças a linguagem, em suas diversas expressões, é apenas um recurso simbólico, ou seja, permite representar ou comunicar conteúdos cujas formas, elas mesmas, não podem ser estruturadas como linguagem. Nessa fase, tais formas são as próprias ações e os pensamentos, organizados como esquemas de procedimentos, representações e compreensões. Ou seja, as crianças

realizam e compreendem ao falar, pensar ou sentir, mas não sabem ainda tratar o próprio agir, pensar ou sentir como uma forma de linguagem. É só na adolescência que isso se tornará possível e transformará o ser humano em um ser de linguagem, em sua expressão mais radical.

A linguagem não é apenas uma forma de representação, como expressam, por seus limites, as crianças. Mais do que isso, ela é uma forma de compreensão e ação sobre o mundo. É isso o que os adolescentes, com todos os seus exageros, manifestam. Graças à linguagem, o pensamento pode se tornar antecipatório em sua manifestação mais completa: é possível calcular as conseqüências de uma ação sem precisar realizá-la. Pode-se ainda fazer combinações e analisar hipóteses sem precisar conferi-las de antemão, na prática, pois algumas de suas conseqüências podem ser deduzidas apenas pelo âmbito da linguagem. Pode-se estabelecer relações de relações, isto é, imaginar um objeto e agir sobre ele, decidindo se vale a pena ou não interagir com ele em outro plano. Em outras palavras, graças à linguagem, agora constituída como forma de pensar e agir, o adolescente pode raciocinar em um contexto de proposições ou possibilidades, pode ter um pensamento combinatório, pode aprender as disciplinas escolares em sua versão mais exigente, pode refletir sobre os valores e fundamentos das coisas. Do ponto de vista social e afetivo, a centralidade da linguagem nos processos de desenvolvimento possibilita ao adolescente aprender, pouco a pouco, a considerar suas escolhas em uma escala de valores. Viabiliza-lhe aprender a enfrentar as conseqüências das próprias ações, a propor e alterar contratos, a respeitar e criticar normas, a formular seu próprio projeto de vida e a tecer seus sonhos de transformação do mundo.

É, portanto, em virtude da centralidade da linguagem no desenvolvimento da criança e do adolescente que esta Proposta Curricular prioriza a competência leitora e escritora. Só por meio dela será possível concretizar a constituição das demais competências, tanto as gerais como aquelas associadas a disciplinas ou temas específicos. Para desenvolvê-la é indispensável que seja objetivo de aprendizagem de todas as disciplinas do currículo, ao longo de toda a escolaridade básica. Por esse caráter essencial da competência de leitura e escrita para a aprendizagem dos conteúdos curriculares de todas as áreas e disciplinas, a responsabilidade por sua aprendizagem e avaliação cabe a todos os professores, que devem transformar seu trabalho em oportunidades nas quais os alunos possam aprender e consolidar o uso da Língua Portuguesa e das outras linguagens e códigos que fazem parte da cultura, bem como das formas de comunicação em cada uma delas. Tal radicalismo na centralidade da competência leitora e escritora, que leva a colocá-la como objetivo de todas as séries e todas as disciplinas, coloca aos gestores (a quem cabe a educação continuada dos professores na

escola) a necessidade de criar oportunidades para que os docentes também desenvolvam essa competência – por cuja constituição, nos alunos, são responsáveis.

Por fim, é importante destacar que o domínio das linguagens representa um primordial elemento para a conquista da autonomia, sendo a chave para o acesso a informações e permitindo a comunicação de idéias, a expressão de sentimentos e o diálogo, necessários à negociação dos significados e à aprendizagem continuada.

V. Articulação das competências para aprender

A aprendizagem é o centro da atividade escolar. Por extensão, o professor caracteriza-se como um profissional da aprendizagem, e não tanto do ensino. Isto é, ele apresenta e explica conteúdos, organiza situações para a aprendizagem de conceitos, métodos, formas de agir e pensar, em suma, promove conhecimentos que possam ser mobilizados em competências e habilidades, as quais, por sua vez, instrumentalizam os alunos para enfrentar os problemas do mundo real. Dessa forma, a expressão "educar para a vida" pode ganhar seu sentido mais nobre e verdadeiro na prática do ensino. Se a educação básica é para a vida, a quantidade e a qualidade do conhecimento têm de ser determinadas por sua relevância para a vida de hoje e do futuro, além dos limites da escola. Portanto, mais que os conteúdos isolados, as competências são guias eficazes para educar para a vida. As competências são mais gerais e constantes, e os conteúdos, mais específicos e variáveis. É exatamente a possibilidade de variar os conteúdos no tempo e no espaço que legitima a iniciativa dos diferentes sistemas públicos de ensino para selecionar, organizar e ordenar os saberes disciplinares que servirão como base para a constituição de competências, cuja referência são as diretrizes e orientações nacionais, de um lado, e as demandas do mundo contemporâneo, de outro. As novas tecnologias da informação produziram uma mudança na produção, na organização, no acesso e na disseminação do conhecimento. A escola hoje já não é mais a única detentora da informação e do conhecimento, mas cabe a ela preparar seu aluno para viver em uma sociedade em que a informação é disseminada em grande velocidade.

Vale insistir que essa preparação não exige *maior quantidade de ensino* e sim *melhor qualidade de aprendizagem*. É preciso deixar claro que isso não significa que os conteúdos do ensino não sejam importantes; ao contrário, são tão importantes que a eles está dedicado este trabalho de elaboração da proposta curricular do ensino oficial do Estado de São Paulo. São tão decisivos que é indispensável aprender a continuar aprendendo os conteúdos escolares, mesmo fora da escola ou depois dela. Continuar aprendendo é a mais vital das

competências que a educação deste século precisa desenvolver. Não só os conhecimentos com os quais a escola trabalha podem mudar, como a vida de cada um trará novas ênfases e necessidades, que precisarão ser continuamente supridas. Preparar-se para acompanhar esse movimento torna-se o grande desafio das novas gerações. Esta Proposta Curricular adota, como competências para aprender, aquelas que foram formuladas no referencial teórico do Enem – Exame Nacional do Ensino Médio. Entendidas como desdobramentos da competência leitora e escritora, para cada uma das cinco competências do Enem transcritas a seguir apresenta-se a articulação com a competência de ler e escrever.

I. "Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica." A constituição da competência de leitura e escrita é também o domínio das normas e dos códigos que tornam as linguagens instrumentos eficientes de registro e expressão, que podem ser compartilhados. Ler e escrever, hoje, são competências fundamentais a qualquer disciplina ou profissão. Ler, entre outras coisas, é interpretar (atribuir sentido ou significado), e escrever, igualmente, é assumir uma autoria individual ou coletiva (tornar-se responsável por uma ação e suas conseqüências).

II. "Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico- geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas." É o desenvolvimento da linguagem que possibilita o raciocínio hipotético-dedutivo, indispensável à compreensão de fenômenos. Ler, nesse sentido, é um modo de compreender, isto é, de assimilar experiências ou conteúdos disciplinares (e modos de sua produção); escrever é expressar sua construção ou reconstruçãocom sentido, aluno por aluno.

III. "Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema". Ler implica também – além de empregar o raciocínio hipotético-dedutivo, que possibilita a compreensão de fenômenos – antecipar, de forma comprometida, a ação para intervir no fenômeno e resolver os problemas decorrentes dele. Escrever, por sua vez, significa dominar os muitos formatos que a solução do problema comporta.

IV. "Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente." A leitura, aqui, sintetiza a capacidade de escutar, supor, informar-se, relacionar, comparar etc. A escrita permite dominar os códigos que expressam a defesa ou a reconstrução de argumentos – com liberdade, mas observando regras e assumindo responsabilidades.

V. "Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural." Ler, aqui, além de implicar em descrever e compreender, bem como em argumentar a respeito de um fenômeno, requer a antecipação de uma intervenção sobre ele, com tomada de decisões a partir de uma escala de valores. Escrever é formular um plano para essa intervenção, levantar hipóteses sobre os meios mais eficientes para garantir resultados, a partir da escala de valores adotada. É no contexto da realização de projetos escolares que os alunos aprendem a criticar, respeitar
e propor projetos valiosos para toda a sociedade; por intermédio deles, aprendem a ler e escrever as coisas do mundo atual, relacionando ações locais com visão global, por meio de atuação solidária.

VI. Articulação com o mundo do trabalho

A contextualização tem como norte os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases, as normas das Diretrizes Curriculares Nacionais, que são obrigatórias, e as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que foram elaborados para o Ensino Médio mas são pertinentes para a educação básica como um todo, sobretudo para o segmento da 5ª série em diante. Para isso é preciso recuperar alguns tópicos desse conjunto legal e normativo.

Compreensão do significado da ciência, das letras e das artes

Compreender o sentido é reconhecer, apreender e partilhar a *cultura* que envolve as áreas de conhecimento, um conjunto de conceitos, posturas, condutas, valores, enfoques, estilos de trabalho e modos de fazer que caracterizam as várias ciências – exatas, sociais e humanas –, as artes – visuais, musicais, do movimento e outras –, a matemática, as línguas e outras áreas de expressão não-verbal. Quando a LDB dispõe sobre esse objetivo de compreensão do sentido está indicando que não se trata de formar especialistas nem profissionais. Especialistas e profissionais devem, além de compreender o sentido, dominar a estrutura conceitual e o estatuto epistemológico de suas especialidades – não é esse o caso dos alunos da educação básica. Como estão na escola, preparando-se para assumir plenamente sua cidadania, todos devem passar pela alfabetização científica, humanista, lingüística, artística e técnica, para que sua cidadania, além de ser um direito, tenha qualidade. O aluno precisa constituir as competências para reconhecer, identificar e ter visão crítica daquilo que é próprio

de uma área de conhecimento, e, a partir desse conhecimento, avaliar a importância dessa área ou disciplina em sua vida e em seu trabalho.

A lei dá um prazo generoso para que os alunos aprendam o "significado das ciências, das artes e das letras": começa na educação infantil, prossegue nos anos do Ensino Fundamental e tem mais três anos no Ensino Médio. Durante mais de doze anos deverá haver tempo suficiente para alfabetizar-se nas ciências, nas humanidades e nas técnicas, entendendo seus enfoques e métodos mais importantes, seus pontos fortes e fracos, suas polêmicas, seus conceitos e, sobretudo, o modo como suas descobertas influenciam a vida das pessoas e o desenvolvimento social e econômico. Para isso, é importante abordar, em cada ano ou nível da escola básica, a maneira como as diferentes áreas do currículo articulam a realidade e seus objetos de conhecimento específicos, a partir de questões como as exemplificadas a seguir.
Que limitações e potenciais têm os enfoques próprios das áreas?
• Que práticas humanas, das mais simples às mais complexas, têm fundamento ou inspiração nessa ciência, arte ou área de conhecimento?
• Quais as grandes polêmicas nas várias disciplinas ou áreas de conhecimento?

A relação entre teoria e prática em cada disciplina do currículo

A relação entre teoria e prática não envolve necessariamente algo observável ou manipulável, como um experimento de laboratório ou a construção de um objeto. Tal relação pode acontecer ao se compreender como a teoria se aplica em contextos reais ou simulados. Uma possibilidade de transposição didática é reproduzir a indagação de origem, a questão ou necessidade que levou à construção de um conhecimento – que já está dado e precisa ser apropriado e aplicado, não obrigatoriamente ser "descoberto" de novo.

A lei determina corretamente que a relação teoria e prática se dê em cada disciplina do currículo, uma vez que boa parte dos problemas de qualidade do ensino decorre da dificuldade em destacar a dimensão prática do conhecimento, tornando-o verbalista e abstrato. Por exemplo, a disciplina História é por vezes considerada teórica, mas nada é tão prático quanto entender a origem de uma cidade e as razões da configuração urbana. A Química é erroneamente considerada mais prática por envolver atividades de laboratório, manipulação de substâncias e outras idiossincrasias, no entanto não existe nada mais teórico do que o estudo da tabela de elementos químicos. A mesma Química que emprega o nome dos elementos precisa ser um instrumento cognitivo para nos ajudar a entender e, se preciso, decidir o uso de alimentos com agrotóxicos ou conservantes. Tais questões não se restringem

a especialistas ou cientistas. Não é preciso ser químico para ter de escolher o que se vai comer. A fim de sermos cidadãos plenos, devemos adquirir discernimento e conhecimentos pertinentes para tomar decisões em diversos momentos, em relação à escolha de alimentos, uso da eletricidade, consumo de água, seleção dos programas de TV ou a escolha do candidato a um cargo político.

As relações entre educação e tecnologia

A educação tecnológica básica é uma das diretrizes que a LDB estabelece para orientar o currículo do Ensino Médio. A lei ainda associa a "compreensão dos fundamentos científicos dos processos produtivos" com o relacionamento entre teoria e prática em cada disciplina do currículo. E insiste quando detalha, entre as competências que o aluno deve demonstrar ao final da educação básica, o "domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna". A tecnologia comparece, portanto, no currículo da educação básica com duas acepções complementares: (a) como educação tecnológica básica; (b) como compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção.

A primeira acepção refere-se à alfabetização tecnológica, que inclui aprender a lidar com computadores, mas vai além. Alfabetizar-se tecnologicamente é entender as tecnologias da história humana como elementos da cultura, como parte das práticas sociais, culturais e produtivas, que por sua vez são inseparáveis dos conhecimentos científicos, artísticos e lingüísticos que as fundamentam. A educação tecnológica básica

tem o sentido de nos preparar para viver e conviver em um mundo no qual a tecnologia está cada vez mais presente; no qual a tarja magnética, o celular, o código de barras e muitos recursos digitais se incorporam velozmente à vida das pessoas, qualquer que seja a sua condição socioeconômica. A segunda acepção, ou seja, a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção, faz da tecnologia a chave para relacionar o currículo ao mundo da produção de bens e serviços, ou seja, aos processos pelos quais a humanidade – e cada um de nós – produz os bens e serviços de que necessita para viver. Foi para manter-se fiel ao espírito da lei que as DCNs introduziram a tecnologia em *todas* as áreas, tanto das DCNs como dos PCNs para o Ensino Médio, evitando a existência de disciplinas "tecnológicas" isoladas e separadas dos conhecimentos que lhe servem de fundamento.

A prioridade para o contexto do trabalho

Se examinarmos o conjunto das recomendações já analisadas, o trabalho enquanto produção de bens e serviços revela-se como a prática humana mais importante para conectar os conteúdos do currículo com a realidade. Desde sua abertura, a LDB faz referência ao trabalho, juntamente com as práticas sociais, como elemento que *vincula*
a educação básica à realidade, da educação infantil até o final do Ensino Médio. O vínculo com o trabalho carrega vários sentidos, que é preciso explicitar. Do ponto de vista filosófico, expressa o valor e a importância do trabalho. À parte de qualquer implicação pedagógica relativa a currículos e definição de conteúdos, o valor do trabalho incide em toda a vida escolar: desde a valorização dos trabalhadores da escola e
da família, até o respeito aos trabalhadores da comunidade, o conhecimento do trabalho
como produtor da riqueza e o reconhecimento de que um dos fundamentos da desigualdade social é a remuneração injusta do trabalho. A valorização do trabalho é também uma crítica ao bacharelismo ilustrado, que por muito tempo predominou nas escolas voltadas para as classes sociais privilegiadas.

A implicação pedagógica desse princípio atribui um lugar de destaque para o trabalho humano, contextualizando os conteúdos curriculares sempre que for pertinente, com os tratamentos adequados a cada caso. Nesse sentido, a relação entre teoria e prática em cada disciplina do currículo, como exige a lei, não pode deixar de incluir os tipos de trabalho e as carreiras profissionais aos quais se aplicam os conhecimentos das áreas ou disciplinas curriculares.

Em síntese, a prioridade do trabalho na educação básica assume dois sentidos complementares: como valor, que imprime importância ao trabalho e cultiva o respeito
que lhe é devido na sociedade, e como tema que perpassa os conteúdos curriculares, atribuindo sentido aos conhecimentos específicos das disciplinas.

O contexto do trabalho no Ensino Médio

A tradição de ensino academicista, desvinculado de qualquer preocupação com a prática, separou a formação geral e a formação profissional no Brasil. Durante décadas elas foram modalidades excludentes de ensino. A tentativa da Lei 5692/1971 de unir as duas modalidades, profissionalizando todo o Ensino Médio, apenas descaracterizou a formação geral, sem ganhos significativos para a profissional. Nos dias de hoje, essa separação já não se dá nos mesmos moldes, , porque o mundo do trabalho passa por transformações profundas.

À medida que a tecnologia vai substituindo os trabalhadores por autômatos na linha de montagem e nas tarefas de rotina, as competências para trabalhar em ilhas de produção, associar concepção e execução, resolver problemas e tomar decisões tornam-se mais importantes do que conhecimentos e habilidades voltados para postos específicos de trabalho. A LDB adota uma perspectiva sintonizada com essas mudanças na organização do trabalho ao recomendar a articulação entre educação básica e profissional, quando afirma, entre as finalidades do Ensino Médio: "a *preparação básica* para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a *ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores*" (grifo nosso). A lei não recupera a formação profissional para postos ou áreas específicas dentro da carga horária geral do Ensino Médio, como tentou fazer a legislação anterior. Mas também não chancela o caráter inteiramente propedêutico que esse ensino tem assumido na educação básica brasileira. Trata-se, portanto, de entender o que vem a ser a *preparaçãobásica para o trabalho.*

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio interpretaram essa perspectiva como uma *preparação básica para o trabalho*, abrindo a possibilidade de que os sistemas de ensino ou as escolas tenham ênfases curriculares diferentes, com autonomia para eleger as disciplinas específicas e suas respectivas cargas horárias dentro das três grandes áreas instituídas pelas DCNs, desde que garantida a presença das
três áreas. Essa abertura permite que escolas de Ensino Médio, a partir de um projeto pedagógico integrado com cursos de educação profissional de nível técnico, atribuam mais tempo e atenção a disciplinas ou áreas disciplinares cujo estudo possa ser aproveitado na educação profissional. Para as DCNs, o que a lei denomina de preparação básica para o trabalho pode ser a aprendizagem de conteúdos disciplinares constituintes de competências básicas que sejam também pré-requisitos de formação profissional.

Em muitos casos essa opção pouparia tempo de estudo para o jovem que precisa ingressar precocemente no mercado de trabalho. Para facilitar essa abertura, as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional de Nível Técnico flexibilizaram a duração dos cursos profissionais desse nível, possibilitando o aproveitamento de estudos já realizados ou mesmo exercício profissional prévio. Essas duas peças normativas criaram os mecanismos pedagógicos que podem viabilizar o que foi estabelecido na LDB (lei 9394/1996) e decretos posteriores. A preparação básica para o trabalho em determinada área profissional, portanto, pode ser realizada em disciplinas de formação básica do Ensino Médio. As escolas, nesse caso, atribuiriam carga horária suficiente e tratamento pedagógico adequado às áreas ou

disciplinas que melhor preparassem seus alunos para o curso de educação profissional de nível técnico escolhido.

Essa possibilidade fundamenta-se no pressuposto de que ênfases curriculares diferenciadas são equivalentes para a constituição das competências previstas na LDB, nas DCNs para o Ensino Médio e na matriz de competências do Enem. Isso supõe um outro tipo de articulação entre currículos de formação geral e currículos de formação profissional, em que o primeiro encarrega-se das competências básicas, fundamentando a constituição das mesmas em conteúdos, áreas ou disciplinas afinadas com a formação profissional nesse ou em outro nível de escolarização. E supõe também que o tratamento oferecido às disciplinas do currículo do Ensino Médio não seja apenas propedêutico nem tampouco voltado estreitamente para o vestibular.

Anexo 2

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu compreendo os direitos dos participantes desta pesquisa intitulada "Representações docentes no Ensino Médio: Leitura, escrita e aprendizagem por competências no Currículo do Estado de São Paulo", orientada pela Profa. Dra. Silvia de Mattos Gasparian Colello e que tem como pesquisadora responsável, Gisleni Bertoni de Almeida da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. E autorizo a participação dos professores desta U.E. na qualidade de responsável por esta instituição. Compreendo como e porquê este estudo está sendo feito. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Carla Regina Pedroso
Diretora da EE Profa. Antonieta Di Láscio Ozeki
Cotia, 11 de maio de 2011.

Anexo 3

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa intitulado "Representações docentes no Ensino Médio: Leitura, escrita e aprendizagem por competências no Currículo do Estado de São Paulo", que tem como pesquisadora responsável, Gisleni Bertoni de Almeida da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada pela Profa. Dra. Silvia de Mattos Gasparian Colello. O presente trabalho tem por objetivo fazer um mapeamento sobre as representações docentes acerca de concepções básicas inerentes à proposta pedagógica do Currículo: a leitura e a escrita nas diferentes áreas, e a aprendizagem por competências.

E minha participação consistirá em um entrevista individual, semi-estruturada. Compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa, que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso abandonar a minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Cotia, 11 de maio de 2011.