



INTEGRAÇÃO CURRICULAR E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: IDENTIFICANDO OS DISCURSOS E OS SENTIDOS DE GEOGRAFIA NO PROGRAMA SÃO PAULO FAZ ESCOLA

GIOVANNA ERMANI¹

Resumo: O trabalho a seguir tem por objetivo elucidar alguns dos discursos produzidos pelas políticas curriculares recentes para o Estado de São Paulo, concentrando-se na análise do Programa São Paulo Faz Escola, elaborado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no ano de 2008. Como método, a pesquisa dialoga com a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau (2011) utilizando alguns de seus conceitos teóricos, para compreender dois grandes eixos de análise de objetivos pretendidos pelo Programa e presentes no Currículo do Estado de São Paulo: a busca pela qualidade da educação e o esforço pela integração curricular. Por fim, concentraremos-nos na análise do material didático de geografia produzido pelo Programa, os “caderninhos” laranjas, buscando compreender os sentidos de geografia atribuídos por esses materiais.

Palavras-chave: Políticas Curriculares; Integração curricular; Qualidade da educação.

Abstract: The following paper aims to elucidate some of the discourses produced by recent curricular policies for the State of São Paulo, focusing on the analysis of the São Paulo Faz Escola Program, prepared by the Education Department of the State of São Paulo in 2008. As a method, the research dialogues with Ernesto Laclau's Theory of Discourse (2011) using some of its theoretical concepts, to understand two main axes of analysis of objectives intended by the Program and present in the Curriculum of the State of São Paulo: the search for quality Of education and the effort for curricular integration. Finally, we will focus on the analysis of the geography didactic material produced by the Program, the orange "notebooks", seeking to understand the meanings of geography assigned by these subjects.

Key-words: Curricular policies; Curricular integration; Quality of education.

1 – Introdução

O presente texto encaixa-se em um momento da pesquisa de mestrado que vem sendo desenvolvida com o objetivo de compreender os sentidos de geografia produzidos pelas atuais políticas curriculares do Estado de São Paulo, a partir da análise de documentos curriculares, análise da avaliação externa Saesp² e entrevista com os professores da rede pública de ensino paulista, assim, as reflexões a seguir são partes do que vem sendo desenvolvido dentro do recorte da pesquisa.

Dentro desse contexto, o presente artigo tem por objetivo apresentar o documento curricular do Estado de São Paulo, bem como seus instrumentos curriculares inserido no Programa São Paulo Faz Escola, compreendendo os

¹ Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Campinas. E-mail de contato: giovannaermani@hotmail.com

² Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo



discursos produzidos pelos mesmos. Analisaremos os documentos sob a perspectiva do arcabouço teórico proporcionado pela Teoria do Discurso de Ernesto Laclau (2011), pautada no campo do pós-estruturalismo, auxiliando na compreensão das relações sociais a partir de discursos marcados por sentidos contingenciais, baseados na provisorialidade e na disputa por novas significações e na resignificação.

2 – Desenvolvimento

A busca pela unificação do currículo e o discurso da qualidade do ensino enquanto significante vazio: pontuando o contexto de criação do Currículo do Estado de São Paulo

Inicialmente construiremos uma apresentação do Programa São Paulo Faz Escola dialogando com alguns trabalhos já desenvolvidos sobre a temática (CAÇÃO, 2010, 2011; ROSSI, 2011; CATANZARO, 2012; MELONI, 2013; FERIN, 2015; entre outros). Compreendemos que o programa enquadra-se em um conjunto de medidas cuja finalidade determinada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) consiste na transformação de seu sistema educacional desenvolvido até o momento da instituição do programa.

Sob o discurso de garantir uma base comum a todos os alunos da rede pública de ensino do Estado de São Paulo o programa tem servido, por meio da elaboração de materiais didáticos, para a busca da prática do Currículo do Estado de São Paulo³, como é possível notar nas palavras abaixo, inseridas na plataforma online destinada ao programa e disponibilizada no site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo⁴.

O São Paulo Faz Escola tem como foco unificar o currículo escolar para todas as mais de cinco mil escolas estaduais. O programa é responsável pela implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, formatado em documentos que

³ Até o presente momento foram publicadas três versões do Currículo do Estado de São Paulo. A primeira, em 2008, quando era chamado de Proposta Curricular para o Estado de São Paulo. A segunda, com algumas revisões, foi publicada em 2010, sendo o Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Enquanto que a última versão, publicada em 2012, é chamada de Currículo do Estado de São Paulo.

⁴ Disponível em < <http://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola>>



constituem orientações para o trabalho do professor em sala de aula e visa garantir uma base comum de conhecimento e competências para todos os professores e alunos. (Site Programa São Paulo Faz Escola - grifo nosso).

O programa apresenta-se enquanto articulador de políticas curriculares, que, buscando lidar com o problema do baixo rendimento escolar, identificado por avaliações externas, conduz, de forma centralizadora, a construção de um material didático homogenizador e disciplinador em que conteúdos e metodologias de ensino são prescritas ao professor em forma de exercícios, chamados pelo material didático de Situações de Aprendizagem.

O Currículo do Estado de São Paulo é construído por conteúdos e metodologias de ensino para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, dividido em áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias e Matemática. No entanto, no próprio documento há a divisão disciplinar para representar os conteúdos a serem desenvolvidos nas escolas. Da mesma maneira é organizado o material didático, popularmente chamado de “caderninho”, divididos por ano e semestre, abarcando, cada um dos cadernos, as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Filosofia, Química, Física, Biologia, Inglês, Geografia, Sociologia, Arte e Educação Física. Os cadernos de cada uma das disciplinas são apresentados com capas de cores distintas, o que faz com que popularmente os cadernos sejam identificados pela sua cor, por exemplo, o caderno de geografia apresenta a cor laranja. Os professores e os alunos recebem diferentes materiais, em que o conteúdo é o mesmo, mas apresenta-se algumas modificações na versão do professor a fim de nortear (ainda mais) o seu trabalho, sendo conhecidos como: o Caderno do Aluno e o Caderno do Professor.

No site da SEE/SP, na página destinada ao Programa São Paulo Faz Escola é possível identificar dois grandes eixos em que o programa se propõe a atuar: i. na unificação do currículo escolar, ii. na qualidade de ensino. No decorrer deste texto elaboraremos uma análise desses documentos curriculares (o site do Programa São Paulo Faz Escola, o Currículo do Estado de São Paulo e os “caderninhos” de



geografia), concentrando-se na análise dos dois eixos discursivos mencionados acima como orientadores dessa leitura.

Para tanto, esclarecemos que compreendemos o sentido de discurso a luz da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau (2011), na qual, por meio de uma construção teórica que envolve múltiplos conceitos analíticos, o autor constrói sua teoria baseado na premissa de que a ciência política deve ser analisada a partir dos diferentes discursos produzidos e traduzidos. Para o autor, discurso consiste na união de “palavras e ações, que tem natureza material e não mental e/ou ideal. Discurso é prática - daí a noção de prática discursiva - uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas” (MENDONÇA e RODRIGUES, 2014 , p. 49). Compartilhamos da visão de mundo apresentada pelo autor ao desenvolver o conceito de discurso, pontuando-o como sendo passível de diversas significações e que por isso, sempre contingencial e efêmero a depender da tradução em que se encontra vinculado.

Com isso esclarecemos que o texto que ora se apresenta enquadra-se em uma interpretação de discursos nos documentos curriculares baseado em uma visão de mundo a partir de referenciais teóricos lidos e caminhos trilados, assumimos o seu caráter de provisório, contingencial e passível de outras traduções.

2.2. A política de integração curricular

Ao analisarmos o Currículo do Estado de São Paulo, o discurso da unificação curricular é construído ao longo do documento e elucida algumas concepções que não aparecem de forma explícita. Após apresentar os cadernos dos gestores, dos professores e dos alunos, pontuando a função de cada um deles, é apresentada a seguinte questão,

Com a universalização do Ensino Fundamental, a educação incorpora toda a heterogeneidade que caracteriza o povo brasileiro; nesse contexto, para ser democrática, a escola tem de ser igualmente acessível a todos, diversa no tratamento a cada um e unitária nos resultados (SÃO PAULO, 2012, p. 13).

Não há dúvida de que queremos uma escola acessível a todos os cidadãos, o que não sabemos se realmente queremos é a perda de diversos aspectos desenvolvidos em escala local, representada por uma escola unitária em seu



resultado. Não apenas porque homogenizar resultados aparece-nos como um empobrecimento do papel da escola em relação ao diálogo com o lugar, com as particularidades, mas também porque a ideia de uma escola unitária nos resultados nos traz a lembrança às avaliações externas, em que as escolas estão sendo avaliadas de forma quantitativa em relação ao desempenho de seus alunos, desconsiderando todas as especificidades de cada escola, seus projetos, suas dificuldades, bem como suas potencialidades.

Ainda na busca dos resultados unitários, outra armadilha que corremos o risco de sermos capturados é a de que, na tentativa de distribuir conhecimentos comuns a todos, passamos a entender o conhecimento enquanto um objeto pronto, desconsiderando o fato de o conhecimento é fruto de uma construção social e que por isso é traduzido de diversas maneiras, a depender do sujeito, é negociado e produzido no contexto de cada realidade (LOPES, 2015).

Ainda segundo LOPES (2015),

Na medida em que se opta por atuar de forma centralizada na política de currículo, há uma redução das políticas à tentativa de controlar as leituras das bases/padrões/ propostas curriculares visando alcançar (supostamente) a qualidade da educação. A política de currículo passa a ser uma estratégia calculada para determinado fim preestabelecido (p. 456)

No decorrer do texto, a autora pontua que, a fim de garantir que essas políticas curriculares centralizadoras sejam cumpridas, são elaborados exames, distribuídos livros didáticos, além do controle dos projetos; tudo objetivando que as políticas curriculares sejam cumpridas. É exatamente o que acontece com as políticas curriculares do Estado de São Paulo: essa política centralizadora é representados pelo currículo, pelos “caderninhos” (do gestor, do aluno e do professor) e pelas avaliações externas, no caso o SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

Dentro desse contexto de controle visando o cumprimento de políticas curriculares há medidas mais subjetivas, que só aparecem no contexto escolar, ou seja, não são esclarecidas ou relatadas em nenhum documento ou material fornecido por essas políticas. Em uma entrevista realizada com uma professora da rede estadual de ensino foi possível notar a partir de sua resposta quando indagada sobre como eram os momentos de discussões teóricas e diálogos entre professores



desenvolvidos no ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo. De acordo com a professora,

a discussão oficial na escola é o ATPC. Eu já trabalhei em escolas que tinha um corpo docente que não debatia nada, mas essa escola que eu tô agora tem um corpo docente bem firme, que pensa, que debate. É claro que alguns apresentam ideias que eu não concordo, mas é isso aí né? A gente trabalha no âmbito da diversidade. Mas só tem o ATPC mesmo como um espaço. São discutidos temas do dia a dia na sala de aula, mas é sempre tudo mandado pela diretoria de ensino...”

[...]

“A todo tempo a coordenação, a gestão a PCNP (Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico), a supervisão, porque elas frequentam essas reuniões, elas estão sempre preocupas em “espezinhar” o professor. É isso que eu sinto, entendeu?”

Com isso complexificamos o nosso entendimento sobre as formas em que as cobranças são feitas. A Diretoria de Ensino, representada pelo professor coordenador, cuja função é o monitoramento do execução das políticas curriculares adotadas em âmbito estadual, acaba entrando no conjunto de medidas que visam garantir o estabelecimento das políticas curriculares para o Estado de São Paulo.

Notamos que o principal argumento levantado pela Comunidade Disciplina^{5r} (GOODSON, 1997) envolvida na elaboração do Currículo de São Paulo, concentra-se no fato de que a integração curricular e suas medidas que visam garantir esse objetivo, permitem que os alunos de baixa renda, que tem tido acesso a escola apenas em períodos mais recentes, tenham a mesma formação que os alunos que historicamente sempre frequentaram as escolas no Brasil. No entanto, entendemos que esse argumento é facilmente refutado, basta olharmos comparativamente para a configuração das escolas públicas e privadas, especificamente no Estado de São Paulo. É possível perceber que há uma grande distinção entre a funcionalidade de

⁵ Goodson entende por comunidade disciplinar todos os agentes institucionais envolvidos na elaboração de documentos curriculares.



cada uma delas. A maioria das escolas privadas do estado configuram-se e reconfiguram-se com o objetivo central de obterem um resultado positivo de seus alunos em exames de vestibulares. Esse tipo de escola considera o currículo como secundário, uma vez que o documento orientador de políticas curriculares são os próprios exames de vestibulares que têm potência para reconstruir, ou atualizar, os materiais didáticos utilizados por essas instituições⁶. A partir disso convém perguntar-nos: e as escolas públicas, quais tem sido suas funcionalidades, e seus objetivos, para a sociedade brasileira? Até que ponto o discurso de integração curricular tornou a escola mais interessante aos alunos das escolas públicas? Em que medida esses alunos sentem que pertence a escola? Ou ainda, um currículo integrado e engessado em projetos de aplicação tem feito com que os alunos das escolas públicas alcancem o mesmo resultado que os alunos das escolas privadas?

2.3. A disputa pela significação da qualidade da educação

Ao posicionar-nos criticamente com relação a uma política curricular centralizadora, convém perguntar-nos: quais seriam os caminhos? Quais seriam os conhecimentos necessários às escolas brasileiras? A resposta a essa pergunta não é única, depende do que entendemos por *qualidade da educação*, o segundo eixo estruturador de nossa análise.

Com o objetivo de afirmar-se, toda proposta curricular apresenta-se como antagônica a proposta anterior, como proporcionadora de um certo salvacionismo à educação que vinha sendo desenvolvida antes de sua produção⁷. Esse discurso acaba por construir, mesmo que apenas no imaginário dos agentes envolvidos com o documento, a ideia de que a almejada qualidade da educação está sendo construída.

⁶ A afirmação que faço aqui, sobre a situação das escolas particulares, é feita a partir da observação realizada por estar inserida nesse contexto, como professora de geografia de um colégio particular, bem como a partir de diálogos e entrevistas informais realizadas com colegas de trabalho que também atuam em escolas particulares. O enquadramento específico com o Estado de São Paulo acontece devido à experiência restringir-se nesse contexto, bem como devido ao recorte deste trabalho.

⁷ Realizamos algumas investigações que demonstraram que o pensamento inovador de cada documento curricular, que denomina-se como repleto de mudanças, quando paramos para examiná-los notamos que são muito mais comuns as permanências do que mudanças (ERMANI e STRAFORINI, 2015).



São tantas as demandas sociais em relação ao que vem a ser qualidade da educação, desde aquelas sintonizadas com as condições socioeconômicas de vida até as relações interpessoais nos lugares de trabalho, que a qualidade se esvazia de significado. É por meio desse vazio, nunca completo, sempre tendencialmente vazio, que a expressão qualidade da educação se torna capaz de aglutinar diferentes demandas e constituir diferentes sujeitos que atuam em seu nome, contrapondo-se a uma ideia de escola sem qualidade. Não se atribui aqui um sentido de negatividade ao esvaziamento. Defendemos ser desse modo político que se opera e se produz hegemonia (MATHEUS E LOPES, 2014, p. 340).

Ao analisar o Currículo do Estado de São Paulo é notável que o significante associado ao conceito de qualidade de educação não aparece claramente definido, no entanto, é possível notá-lo em dois trechos específicos. O primeiro deles considera a qualidade de educação como sendo necessária no contexto atual de massificação da educação brasileira:

Nesse contexto, ganha a importância redobrada a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas, que vêm recebendo, em número cada vez mais expressivo, as camadas pobres da sociedade brasileira, que até bem pouco tempo não tinham efetivo acesso a escola. A relevância e a pertinência das aprendizagens escolares construídas nessas instituições são decisivas para que o acesso a elas proporcione uma real oportunidade de inserção produtiva e solidária no mundo (SÃO PAULO, 2012, p. 9 – grifo nosso).

O fragmento do texto acima diz respeito à qualidade da educação das escolas públicas, elucidando que a entrada da população mais pobre à escola acaba gerando uma demanda de uma qualidade específica, voltada para atender as necessidades desses alunos. A qualidade específica é significada no trecho acima por proporcionar o “acesso” e “oportunidade de inserção produtiva e solidária no mundo”, um objetivo que pode ser entendido de diversas maneiras, tendo em vista as inúmeras formas de interpretações dessas questões. Conduzindo a leitura do que se entende por acesso e inserção produtiva o documento segue pontuando que

“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 (SÃO PAULO, 2012, p. 23).

Inicia-se a partir desse trecho o discurso que permeia todo o documento curricular, de que a qualidade de ensino do Currículo do Estado de São Paulo é associada às competências modernas. Percebe-se que a formação voltada para o



mercado de trabalho tem sido a preocupação da Cadeia Disciplinar de elaboração do documento, que busca integrar as camadas mais pobres da sociedade brasileira por meio de competências relacionadas ao mercado de trabalho, não mais em um modelo fordista - de linha de produção, mas agora busca a formação de um trabalhador flexível, “visando “ajustar” a escola à nova conjuntura do processo de acumulação capitalista; às novas demandas da economia, da cultura, da sociedade cada vez mais midiática, hedonista e imediatista” (CAÇÃO, p. 383, 2010).

Podemos entender, baseado na Teoria do Discurso (LACLAU, 2011) que o conceito de qualidade da educação aparece enquanto um *significante vazio*, caracterizado pelo “esvaziamento de sentidos do significante qualidade da educação como um dos mecanismos de constituição da hegemonia da política de currículo centralizada” (MATHEUS E LOPES, 2014, p. 340).

Dentro do significante vazio que é a qualidade da educação entende-se que a visão hegemônica que consegue perpetuar-se de forma mais visível nas articulações de saberes é a de uma escola que serve a esse modelo de acumulação capitalista, proposta a formar agentes funcionais a esse sistema.

Dialogando com esse sistema organizado por políticas curriculares encontram-se as políticas de bonificação inserida na rede pública de ensino do Estado de São Paulo que tem como objetivo a premiação, por meio de bônus, das escolas que alcançarem nas avaliações externas – no caso o SARESP⁸ - metas previamente estipuladas. Takahashi (2008 - apud CAÇÃO, 2010) comenta que a SEE-SP entende que a política de premiar, em dinheiro, professores e funcionários de escolas que atingem metas de qualidade apesar de ter sido alvo de polêmica, é a medida entendida como adequada para valorização de bons profissionais, uma vez que quanto mais a escola se esforçar, mais a equipe se beneficiará. O mesmo discurso também aparece no próprio site da SEE-SP na página destinada a explicar sobre o Idesp: “Ao alcançar pelo menos parte da meta definida pelo Idesp, escola conquista também o pagamento do bônus por desempenho, que é proporcional ao

⁸ O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, foi instituído com o objetivo de avaliar a situação da educação básica paulistana. O resultado serve de base para o cálculo do índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), utilizado como base de comparação entre as escolas públicas.



resultado da unidade, ponderando a frequência do servidor e o índice socioeconômico da escola”⁹.

Por outro lado, compreendemos essa questão como a transformação da educação em mercadoria que, ao ser consumida pela população, há uma legitimação de valores, classificando e adjetivando as escolas mais valorizadas, em detrimento as escolas com desempenhos menores.

Dentre os pressupostos norteadores comuns a essas reformas, destacamos: adoção de currículos nacionais, cujos parâmetros direcionam os critérios avaliativos; introdução de mecanismos de mercado, como premiação das escolas por “produtividade” e o estabelecimento da competitividade entre as organizações escolares e entre os docentes, uma vez que critérios de promoção na carreira e de aumentos salariais baseiam-se em metas predeterminadas, gerando a pulverização e fragilização da representatividade da categoria docente... (CAÇÃO, 2010, p. 383).

A partir desta breve análise dos documentos associados à políticas curriculares do Estado de São Paulo podemos estabelecer quais tem sido os discursos e as finalidades discursivas atribuídas a educação paulistana.

E a geografia? Como essa disciplina é tocada por essas leituras de mundo? Quais os sentidos de geografia produzidos pelos documentos curriculares? Seguiremos o texto elaborando algumas reflexões acerca do “caderninho” laranja, material didático utilizado nas escolas públicas do Estado de São Paulo.

2.4. Sentidos de geografia atribuídos aos “caderninhos” cor de laranja

Os “caderninhos” são divididos por disciplina, como mencionado no início, apresentando-se em dois exemplares por série, um para o primeiro semestre e outro para o segundo¹⁰, afirmando-se, logo na primeira página como “material de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo”. Na página posterior ao sumário é desenvolvido um roteiro de orientação sobre os conteúdos abordados no volume, pontuando conceitos geográficos associados a método, conceitos priorizados no volume, competências e habilidades, metodologias e estratégias e avaliação, revelando o que, segundo o documento, seria a melhor forma do professor de decidir no seu planejamento. A partir da página seguinte são apresentadas as “situações de

⁹ Disponível em < <http://www.educacao.sp.gov.br/idesp>> visualizado em 07/06/2017.

¹⁰ Inicialmente foram propostos volumes bimestrais, no entanto, a fim de redizer custos, bem como facilitar a entrega dos materiais, hoje encontram-se em volumes semestrais.



aprendizagem”, que constituem-se enquanto conjuntos de atividades associadas a distintas metodologias de ensino sobre a temática abordada em determinada série para cada disciplina.

Na análise dos “caderninhos” de geografia para os 7º e 9º anos, recorte desta pesquisa¹¹, identificamos as seguintes metodologias de ensino: 1. Verificação de conhecimentos prévios; 2. Leitura análise comparativa de mapas; 3. Discussão em grupo (debate); 4. Reflexão sobre momentos de um documentário; 5. Roteiro de perguntas sobre determinado assunto; 6. Análise de imagem de satélite; 6. Análise de um esquema gráfico; 8. Pesquisa em grupo; 9. Elaboração de uma carta narrativa; 10. Leitura de texto; 11. Leitura de contos e romances; 12. Análise de tabelas; 13. Aula expositiva; 14. Elaboração de entrevistas com familiares; 15. Pesquisa de imagens em jornais e revistas.

Sob esses quinze instrumentos metodológicos apresentados acima estão organizados os “caderninhos” de geografia. O instrumento de currículo é completamente representado por atividades didáticas, determinando caminhos teórico-metodológicos que os professores devem seguir.

Ao analisarmos as “Situações de Aprendizagens” dos “caderninhos” de geografia entendemos que o tecnicismo enquadra-se enquanto um discurso camuflado, uma vez que não aparece evidenciado de forma textual, mas que tem muita força nos “caderninhos” de geografia, uma vez os exercícios propostos neste documento são apresentados como sendo solucionadores do problema da educação paulista. Nesse sentido, “o tecnicismo pedagógico significa sobrelevar as técnicas, os processos, os recursos materiais ligados à dinâmica concreta do ensinar e do aprender. Tal sobrelevação tende a enfatizar, quando não chega a radicalizar, a autonomia dos recursos didáticos (ARAÚJO, 2003, p. 15). Concordamos com o autor acrescentando que o discurso tecnicista, ao ser considerado como um certo fetichismo acaba por apresentar um processo de ensino e aprendizagem distante de uma construção social.

¹¹ O recorte foi estabelecido uma vez que o objetivo específico da pesquisa consiste na compreensão de como os sentidos de geografia produzidos nos documentos curriculares são influenciados pelas políticas de avaliações externas, para tanto, a seleção do recorte concentra-se nos 7º e 9º anos por serem as séries que realizam a prova do SARESP no Ensino Fundamental II.



Tal discurso encaixa-se entre as medidas criadas pela SEE-SP para tentar solucionar um problema da falta de qualidade da educação básica, criado a partir de, dentre outras questões, do próprio sistema de gestão da Secretaria. Assim, “verificamos que tal proposta (os “caderninhos”) acabou transcendendo o objetivo de ser um instrumento de *apoio* pedagógico para as escolas, transformando-se no *foco central* do trabalho pedagógico docente, ao ser atrelada ao Saesp pela SEE-SP” (PAES e RAMOS, 2014, p. 58).

Concordamos com os autores e entendemos que o problema não encontra-se no fato de se utilizar técnicas didáticas como instrumentos metodológicos favoráveis para alcançar um resultado desejado no processo de ensino e aprendizagem, mas por acredita-se que apenas a técnica seria suficiente para alcançar esse resultado, quando “acreditava-se que uma vez justificando o uso de determinadas técnicas ou de determinados recursos, obter-se-ia sucesso no ensino e, de modo voluntarista, acreditava-se na aprendizagem significativa do aluno” (ARAÚJO, 2003, p. 19).

3-Considerações Preliminares

Após colocarmos alguns apontamentos acerca dos sentidos das políticas curriculares desenvolvidas pelo Estado de São Paulo, percebe-se que o que está em jogo é um significativo discurso de que a atual situação da rede pública de ensino pode ser solucionada com políticas curriculares centralizadoras, controladoras e homogenizadoras. Entendemos que por trás deste discurso está a ideia de que a situação deficitária em que os alunos saem das escolas públicas, pode estar associada ao trabalho (mal) desenvolvido pelos professores. Assim, buscando solucionar o que, segundo a Comunidade Disciplinar seria o problema da educação pública - no caso os professores -, criam-se políticas curriculares que acabam sendo vendidas como reformas educacionais, prometendo uma mudança de paradigma em todo o sistema público de educação do Estado, negando as políticas desenvolvidas até o momento e anunciando-se como inovadora, como é possível perceber nas seguintes palavras: “um currículo que dá sentido, significado e conteúdo à escola precisa levar em conta os elementos aqui apresentados” (SÃO PAULO, 2012, p. 10). No entanto, percebe-se que as políticas curriculares são muito mais marcadas pelo



que Goodson (1997) chama de estabilidades, em detrimento às mudanças que acabam sendo pontuais e ressignificadas com o passar dos anos, devido as demandas sociais de acordo com a evolução da sociedade¹².

Acreditamos que esses apontamentos, embora estejam circunscritos em escala estadual, representam, em grande medida, encaminhamentos das políticas educacionais/políticas curriculares brasileiras, sendo importante discurtir a respeito disso.

4-Referência Bibliográfica

ARAÚJO, José Carlos Souza. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: Ilma Passos Alencastro Veiga (Org.). *Técnicas de Ensino: por que não?*, Campinas-SP, 2003.

CAÇÃO, Maria Izaura. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: retorno do discurso regulatório da Tylerização na educação pública. *Espaço e Currículo*, v. 3, n. 1, p. 380-394, 2010.

ERMANI, Giovanna; STRAFORINI, Rafael . Dois documentos curriculares de Geografia distintos: possibilidades de análise a partir de suas permanências e mudanças. *Interface (Porto Nacional)*, v. 10, p. 8-21, 2015.

GOODSON, Ivor. *A Construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

MATHEUS, D. ; LOPES, Alice Casimiro . Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). *Educação e Realidade*, v. 39, p. 337/2-357, 2014.

LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas (UnB)*, v. 21, p. 445-466, 2015.

PAES, V. Milena e RAMOS, P. Gêssica, O Programa São Paulo Faz Escola – e o seu Modelo de Gestão Tutelada. *Revista de Comunicações*, v. 21, p. 53-66, 2014.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias /* Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli . – 1. ed. atual. – São Paulo : SE, 2012. 152 p.

¹² Em estudos sobre o Currículo do Estado de São Paulo realizado anteriormente, notamos que os conteúdos são marcados por permanências e estabilidades, apenas sendo alterados seus enunciados a depender da Comunidade Disciplinar envolvida na elaboração do documento. Naquela pesquisa concluímos que conteúdos inovadores que aparecem no atual currículo limita-se às novas tecnologias da informação e ao discurso ambientalista, ambos marcados pela contemporaneidade (ERMANI e STRAFORINI, 2015).