

# **CONSTRUTIVISMO: INFLUÊNCIA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO**

GT: HISTÓRIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

**Ana Carolina Galvão Marsiglia  
Newton Duarte  
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar  
Unesp – Araraquara  
galvao.marsiglia@gmail.com**

## **RESUMO**

Este artigo traz algumas reflexões sobre a política educacional, especialmente na Rede Estadual de Ensino de São Paulo sobre o aparecimento do construtivismo como parte de um projeto que não se volta à transformação da sociedade, como deveria ser em se tratando da escola pública, onde estão as classes populares exploradas pelas relações capitalistas estabelecidas. A política educacional é uma modalidade de política social. A administração da sociedade está dividida nos setores político, econômico, social e militar. Desses setores decorrem as políticas econômica, social e militar. Essa organização indica que a política educacional não se desvincula do econômico, o que, sob as condições do capitalismo, privilegia a economia, dando às políticas educacionais, caráter secundário. O método dialético é utilizado neste trabalho pois permite a análise das contradições entre o discurso oficial (posto através da legislação e documentos afins) e os avanços ou retrocessos verificados ao longo das últimas décadas do século XX na escolarização das classes populares. Desde a década de 1970 (onde este trabalho começa a situar-se historicamente), essas políticas têm se mostrado voltadas à implantação de preceitos construtivistas, advindos da Escola Nova e filiados ao neoliberalismo. O construtivismo toma vulto no Brasil, a partir da década de 80 como algo bastante sedutor e sua influência pode ser verificada através das Leis de Diretrizes e Bases 5692/71 e 9394/96, do Plano Nacional de Educação e, em São Paulo, pela implantação do Ciclo Básico e outras ações que vão dirigindo a Rede até chegar ao atual Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, o “Letra e Vida”. Ao fazer as primeiras aproximações com as legislações e produções da Secretaria Estadual de Educação, já é possível indicar que a Rede vem incorporando sistematicamente o construtivismo como proposta oficial de ensino. Suas conexões com o neoliberalismo são claras e as implicações desse modelo e suas concepções podem ser observadas nos resultados cada vez piores e mais assustadores nos diferentes instrumentos de avaliação de aprendizagem. No entanto, o ano letivo de 2008 não começa com uma proposta de mudança, mas novamente, uma intervenção na Rede. Assim, é premente que o caminho histórico seja compreendido e sirva não só de referência de análise das políticas públicas para a educação paulista, mas também seja a denúncia da formatação (e não formação) que essas políticas estão dando aos alunos com uma educação de baixa qualidade e voltada à exploração desses indivíduos pelo mercado de trabalho capitalista.

## CONSTRUTIVISMO: INFLUÊNCIA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO

Ana Carolina Galvão Marsiglia  
Newton Duarte  
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar  
Unesp – Araraquara

### 1. INTRODUÇÃO

Este artigo traz os estudos preliminares que estão sendo realizados para elaboração da dissertação de mestrado intitulada “O construtivismo na política educacional da Rede Estadual de Ensino de São Paulo: de 1970 aos dias atuais”, no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus de Araraquara.

Tal dissertação tem por objetivo analisar as Leis 5692/71, 9394/96 e a política educacional do Estado de São Paulo a partir da década de 1970 até os dias atuais tendo em vista explicitar a forma como o construtivismo foi introduzido no ensino público paulista e as conseqüências que vem acarretando para a formação intelectual das classes populares.

Foram consultadas pela *internet*, as bases da CAPES, ANPED, PPGE/UFSCar e o *site google* acadêmico para verificar o estado da arte do tema em questão. O levantamento realizado foi feito a partir das palavras-chaves: **política educacional** (com refinamento por: São Paulo; Estado de São Paulo) e **construtivismo** (com refinamento por: política educacional; São Paulo).

Os trabalhos encontrados (dissertações de mestrado e teses de doutorado) são de diferentes universidades do estado de São Paulo: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP) e tratam de questões como centralização e descentralização do sistema de ensino; Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP) e sua articulação com a formação continuada de professores; influência de organismos internacionais de financiamento na qualidade do ensino; articulação entre política educacional estadual e federal.

As dissertações e teses contribuem para os estudos que se pretende realizar, pois abordam diferentes gestões da administração estadual e as medidas implantadas por elas, suas repercussões e interesses, especialmente a partir da década de 1980<sup>1</sup>. Apesar disso, não centralizam suas discussões na análise do construtivismo como parte da política educacional e sua constituição historicamente.

Assim, justifica-se a relevância deste estudo pela necessidade de desvelar a política educacional na rede estadual de ensino de São Paulo, explicitando o aparecimento do construtivismo como parte de um projeto que não se volta à transformação da sociedade, como deveria ser em se tratando da escola pública, onde estão as classes populares exploradas pelas relações capitalistas estabelecidas. Segundo Rossler (2000, p. 9),

idéias são geradas, idéias são difundidas, ecoam e, portanto, causam impactos. Cria-se toda uma cultura tanto material quanto simbólica, ora mais explícita ora menos, mas que existe objetivamente posta na realidade. No caso específico da difusão do construtivismo no Brasil, idéias foram produzidas, configuradas na forma de um ideário, difundidas por diferentes meios e causaram sim um impacto nas reflexões e ações dos educadores brasileiros, modificando o ambiente da escola, o trabalho na escola ou aquilo que alguns autores têm chamado de “cultura da escola” ou “cultura do cotidiano escolar”. Nesse sentido, acreditamos que o construtivismo gerou sim um forte impacto na nossa educação e isto por conta de várias razões, justificando-se a necessidade de estudos e pesquisas que procurem compreender tais motivos.

## **2. METODOLOGIA**

A história humana não se resume à memória, ao registro de fatos ocorridos no tempo. Enquanto ciência, a história possui vinculação com a realidade social, pois é produzida a partir dos homens em suas condições de existência. A partir da Idade Moderna, a história se constitui não apenas como um problema prático, mas também teórico. “O homem, além de um ser histórico, busca agora apropriar-se da sua historicidade. Além de fazer história, aspira a se tornar consciente dessa sua identidade” (SAVIANI, 2000b, p. 8).

O trabalho é a atividade vital do homem, que lhe possibilita transformar a natureza em prol de suas necessidades. A educação caracteriza-se como trabalho não-material, produtor de idéias, valores, conceitos, habilidades, etc (SAVIANI, 2003). Sendo o fenômeno educativo resultante da atividade humana, sua historicidade é intrínseca à história do próprio homem. Na investigação histórico-educativa, essas

relações são reforçadas, pois a educação é determinada historicamente e também porque “pesquisar em história da educação é investigar o objeto educação sob a perspectiva histórica” (SAVIANI, 2000b, p. 12).

O método de abordagem e coleta dos dados desta pesquisa é o método materialista-dialético, que se fundamenta nos pilares da contradição, totalidade e historicidade. A utilização do método dialético é coerente com este trabalho pois permite a análise das contradições entre o discurso oficial (posto através da legislação e documentos afins) e os avanços ou retrocessos verificados ao longo das últimas décadas do século XX na escolarização das classes populares.

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

Os objetivos proclamados indicam as finalidades gerais e amplas, as intenções últimas. Estabelecem, pois, um horizonte de possibilidades, situando-se num plano ideal onde o consenso, a identidade de aspirações e interesses é sempre possível. Os objetivos reais, em contrapartida, indicam os alvos concretos d ação, aqueles aspectos dos objetivos proclamados em que efetivamente está empenhada a sociedade, enfim, a definição daquilo que se está buscando preservar e/ou mudar. Diferentemente dos objetivos proclamados, os objetivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes e, por vezes, antagônicos, determinando o curso da ação, as forças que controlam o processo. Nesse quadro, os objetivos reais podem se configurar como concretizações parciais dos objetivos proclamados mas podem também se opor a eles, o que ocorre com bastante frequência.

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

Serão utilizadas como fontes primárias da pesquisa as Leis 5692/71 e 9394/96, deliberações e pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Estadual de Educação (CEE), decretos e legislações afins da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE) e os documentos produzidos pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional (ATPCE). Isto porque

o estudo da legislação se revela um instrumento privilegiado para a análise crítica da organização escolar porque, enquanto mediação entre a situação

real e aquela que é proclamada como desejável, reflete as contradições objetivas que, uma vez captadas, nos permitem detectar os fatores condicionantes da nossa ação educativa (SAVIANI, 2000a, p. 169)

Estes materiais permitirão identificar a introdução do construtivismo na rede estadual paulista e as implicações sociais e políticas desta opção teórica como guia da educação da rede pública de São Paulo.

### **3. A POLÍTICA EDUCACIONAL: ÂMBITO NACIONAL E ESTADUAL (SP): PRIMEIROS DELINEAMENTOS**

A política educacional é uma modalidade de política social. A administração da sociedade está dividida nos setores político, econômico, social e militar. Desses setores decorrem as políticas econômica, social e militar. Essa organização indica que a política educacional não se desvincula do econômico, o que, sob as condições do capitalismo, privilegia a economia, dando às políticas educacionais, caráter secundário. Isso vem se colocando historicamente de longa data (mais especificamente desde o nacional-desenvolvimentismo no caso brasileiro), deixando claro que

quer se trate desta ou daquela conjuntura, de países centrais ou periféricos, deste ou daquele matiz ideológico, é possível detectar uma constante decorrente da determinação estrutural capitalista; a separação entre política econômica e política social e a subordinação desta àquela. Em consequência, do montante de recursos manipulado pelo poder público, a parcela destinada ao setor social tenderá a ser sempre inferior àquelas destinadas aos demais setores (SAVIANI, 2002, p. 120).

Assim, é necessário contextualizar o Estado brasileiro, em seus aspectos histórico e educacional. O recorte preliminar feito aqui se refere às décadas de 1970, 1980 e 1990 com vistas a compreender os desdobramentos desse contexto na atualidade.

#### **3.1 Década de 1970**

O “terror político” instaurado após o golpe militar de 1964 atingiu todos os segmentos da sociedade, inclusive a educação.

A invasão da Universidade de Brasília e a extinção do Plano Nacional de Alfabetização indicaram que diante do golpe era impraticável organizar as atividades educacionais como se desejava. O governo, no entanto, precisava ordenar as atividades educativas em consonância com a organização política e econômica que se estabelecia. “É assim que são incentivadas as atividades dos vários grupos de especialistas brasileiros, das quais resultam os acordos MEC/USAID (Ministério da Educação e

Cultura / United States Agency International for Development” (RIBEIRO, 2003, p. 190). Entre as medidas tomadas, estão a criação do MOBREAL, a aprovação da Lei 5540/68, sobre a organização e funcionamento do ensino superior e a Lei 5692/71, sobre as diretrizes e bases do ensino de 1º. e 2º. Graus. Estas medidas, que atendiam os interesses das minorias, voltavam-se ao “economicismo” “decorrente do estabelecimento de uma relação direta entre a produção e a educação” (RIBEIRO, 2003, p. 194).

A Lei 5692/71, de base tecnicista, enfatizava a discussão dos métodos e questões como as necessidades sociais (de produção), a quantidade, a adaptação e a formação profissional (restrita à manipulação das tecnologias) (RIBEIRO, 2003). O contexto em que essa Lei está inserida num período em que a ideologia política e o modelo econômico vigentes estavam em conflito. E, em consequência da revolução de 1964, a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista foi substituída para ajustar-se ao modelo econômico da industrialização com a implantação de indústrias estrangeiras, “desnacionalizando” a ideologia política. Houve, portanto, uma ruptura com a ideologia política do período anterior, mas continuidade nos planos sócio-econômico e educacional, sendo a reforma do ensino de 1971 caracterizada por manter a educação como aparelho reprodutor das relações postas na sociedade (SAVIANI, 2000a).

Ainda na década de 1970 foram elaborados os “Guias curriculares” pela União e em São Paulo as “Diretrizes para a construção do currículo do ensino de 1º grau”. Esse documento era minucioso desde a enunciação dos objetivos à conduta final esperada, passando ainda por seqüenciação do currículo e estratégias mais adequadas a cada conteúdo.

### **3.2 Década de 1980**

A década de 80 marca um momento de transição no país com o fim da ditadura militar e a busca da implantação da democracia no país. Em São Paulo, este período tem a gestão de dois governadores eleitos pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB): André Franco Montoro (1983-1986) e Orestes Quécia (1987-1990).

Em 1983, com as altas taxas de evasão e repetência, o Governo Montoro se compromete a democratizar a escola e garantir a igualdade de acesso ao ensino. Para

isso entende que é preciso abolir completamente os mecanismos instaurados no período da ditadura militar, deixando a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo desorientada política e pedagogicamente.

Buscando diminuir a centralização do governo federal em algumas das suas funções, a descentralização do ensino que ocorreu nesse período visava transferir responsabilidades para Estados e Municípios e no bojo dessa descentralização, o Ciclo Básico (CB) é colocado em prática a partir de 1984 (Decreto 21.833, de 21/12/1983), sendo consolidado na gestão seguinte, de Orestes Quércia. O CB foi implantado mais por especialistas do que pelos professores das bases, que estavam nas salas de aula e conheciam a realidade e necessidades da escola pública paulista. Assim, por um lado a SEE não deu apoio e acompanhamento às suas escolas em nome da “autonomia” e por outro, implementou o CB sem responder aos anseios da sua rede de ensino, fazendo “uma verdadeira intervenção na rede” (CUNHA, 1995, p. 199).

Essa intervenção buscava ser mais que uma medida administrativa e pressupunha uma mudança na concepção de alfabetização, onde o processo de construção do conhecimento pelo aluno deveria ser indicativo para avaliá-lo (SÃO PAULO, 1986).

Ainda nesta década discute-se a qualidade *versus* a quantidade, onde se revelam os interesses da preservação de escolas diferenciadas para a elite e as classes populares. Durante a IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada em 1986, Leda Scheibe afirmou, em relação a essa questão, que “se a expansão quantitativa da rede pública de ensino de 1º. Grau tem significado um avanço nas lutas das forças progressistas, a deterioração progressiva desta mesma escola revela o peso da força conservadora” (SCHEIBE, 1988, p. 650).

É na década de 80 que o ideário construtivista ganha espaço e adesão dos educadores e no Estado de São Paulo, é tomado como concepção pedagógica a ser adotada pela rede de ensino com a implantação do Ciclo Básico, sendo difundido principalmente através das publicações da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). Essas publicações se voltavam a apresentar a concepção do construtivismo como alternativa “revolucionária” à alfabetização dos alunos da rede estadual de ensino. Em todos estes materiais, Emília Ferreiro e Ana Teberosky<sup>2</sup>, precursoras do construtivismo com base na obra de Jean Piaget, são citadas como

referências básicas. Nessa mesma base teórica, Telma Weisz, discípula do construtivismo, torna-se referência em várias publicações da CENP<sup>3</sup>.

A produção desses materiais buscou subsidiar a prática pedagógica e a implementação do CB, instituindo o discurso educacional da Secretaria, servindo à propaganda governamental e sendo elemento didático da formação continuada dos professores, oferecendo “modelos”, com sugestões de atividades a serem desenvolvidas na sala de aula. Os fundamentos teóricos vão ficando cada vez mais implícitos nas obras e cada vez mais é explicitada a prática de professores que atuam utilizando os pressupostos construtivistas defendidos pela SEE “como um “receituário” indicando a distribuição do conteúdo, do tempo, a avaliação e até palavras que o professor deveria usar. Era enorme, portanto, o grau de detalhamento e especificação, buscando direcionar e controlar a prática docente” (SOUZA, 2006, p. 208).

### **3.3 Década de 1990 até os dias atuais**

No final de 1987 inicia-se um movimento em torno da elaboração de uma nova L.D.B. Da educação Infantil ao Ensino Superior, discutiu-se amplamente a formulação de uma Lei que contemplasse as necessidades brasileiras. A sociedade contribuiu significativamente na elaboração do projeto apresentado à Câmara dos Deputados em dezembro de 1988.

[...] diferentemente da tradição brasileira em que as reformas educacionais resultam de projetos invariavelmente de iniciativa do Poder Executivo, neste caso a iniciativa se deu no âmbito do legislativo e através de um projeto gestado no interior da comunidade educacional (SAVIANI, 2001a, p. 57).

Este projeto tramitou na Câmara com muitos embates que de um lado buscavam defender os interesses das escolas privadas e de outro, favorecer a educação pública e a instituição do sistema nacional de educação. Em maio de 1993, o projeto substitutivo Jorge Hage é aprovado na Câmara dos Deputados, seguindo para o Senado da República.

A partir de 1992, em paralelo a essa tramitação, encaminha-se no Senado um outro projeto de L.D.B., apresentado pelo senador Darcy Ribeiro, com “uma concepção e um conteúdo inteiramente diversos do projeto em tramitação na Câmara” (SAVIANI, 2001a, p. 128).

O projeto recebeu uma série de manifestações contrárias e por questões legais (prazos, requerimentos, etc), não chegou a ser aprovado. Paralelamente, o projeto da



Câmara dos Deputados seguiu sua tramitação e, uma vez aprovado, foi encaminhado ao Senado.

Do trabalho do Senado sobre o projeto substitutivo Jorge Hage, foi apresentado um novo projeto (“Cid Sabóia”), que incorporava também aspectos do projeto do senador Darcy Ribeiro e outras emendas, mas que de forma geral preservava o projeto aprovado na Câmara sendo também aprovado pela Comissão de Educação do Senado em dezembro de 1994.

No início de 1995, com um novo governo da República, “ficou evidenciada a posição contrária do novo governo tanto no que diz respeito ao projeto aprovado na Câmara como ao substitutivo Cid Sabóia” (SAVIANI, 2001a, p. 159).

É apresentado requerimento de retorno do projeto à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, cuja relatoria é assumida pelo senador Darcy Ribeiro, que alega inúmeras inconstitucionalidades, que na verdade indicavam a defesa dos interesses da iniciativa privada, considerando-se inconstitucional aquilo que lhes parecesse afetar os interesses das escolas particulares. Com isso,

Tendo considerado inaproveitáveis tanto o projeto oriundo da Câmara como o texto de Cid Sabóia, dado que este mantivera a mesma estrutura daquele, Darcy Ribeiro apresentou substitutivo próprio que logrou fosse aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça do Senado (SAVIANI, 2001a, p. 160).

Em fevereiro de 1996 o substitutivo de Darcy Ribeiro é aprovado no Senado, sofrendo a partir daí poucas e irrelevantes alterações até sua versão final, aprovada pela Câmara em dezembro do mesmo ano, com o que se converteu na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96).

Desde o início da década de 1990 a política educacional já se voltava à racionalidade financeira, sendo “a via de realização de uma política educacional cujo vetor é o ajuste aos desígnios da globalização através da redução dos gastos públicos e da diminuição do tamanho do Estado, visando tornar o país atraente ao fluxo do capital financeiro internacional” (SAVIANI, 2002, p.89). A L.D.B. aprovada sintoniza-se com a política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso e sua política neoliberal. O termo neoliberal pode ser definido como “valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações e dos investimentos públicos” (SAVIANI, 2001a, p. 200). Pode-se enxergar claramente essa concepção em nossa L.D.B. em diversos pontos, como por exemplo:

1) Os deveres com a educação são da **família** e do **Estado** e não inversamente como era colocado antes;

2) A valorização profissional dos educadores foi extirpada, com a redução do texto que retirou da Lei o plano de carreira e o piso salarial que eram mencionados;

A década de 1990 no Estado de São Paulo iniciou-se com o Governo Luis Antonio Fleury Filho (1991-1994), do PMDB e dizia pretender a “reforma” da escola pública estadual, o que servia à propaganda do governo, ocultando seus fundamentos e a influência que tinham sobre eles as agências externas (Banco Mundial e CEPAL<sup>4</sup>). Em síntese, a “reforma”, que dizia buscar uma maior autonomia da escola, centralizou na cúpula do poder as medidas administrativas que implementariam a “reforma” (CARVALHO, 1999).

Sobre esta influência, que permaneceu nas gestões seguintes, pode-se afirmar que

O Banco Mundial, ao proporcionar parte dos recursos destinados aos programas educacionais, acaba impondo-nos diretrizes para a definição das nossas políticas educativas em direção oposta à da superação da escola que exclui. A orientação emanada deste órgão é a da prevalência da abordagem quantitativa e da lógica financeira, sobrepondo-se às necessidades sociais e educacionais. (APEOESP, 1999 *apud* KRAWCZYK; BRUNSTEIN, 2007, p. 39).

No período de 1995 a 1998, o Governo de Mário Covas (Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB), estabelece diretrizes educacionais voltadas ao Estado mínimo, sendo a educação vista como indispensável ao sucesso econômico e social de uma nação que quer competir internacionalmente, mais uma vez, voltando-se aos interesses econômicos em detrimento da busca de uma verdadeira qualidade do ensino na escola pública. A busca pela eficiência e eficácia do ensino marca fortemente esse momento, se compatibilizando com os princípios do Estado Mínimo e do neoliberalismo.

Com a reeleição de Mário Covas (1999-2002), esta política se manteve e, mesmo com sua morte em 2001, foi continuada por seu vice, Geraldo Alckmin, depois reeleito para o mandato de 2003 a 2006.

Atualmente, o mesmo partido (PSDB) se mantém a frente do Governo Estadual, com José Serra, eleito para o mandato de 2007-2010 e as medidas adotadas indicam que o quadro só vem se agravando e que as intervenções da SEE pretendem cada vez mais controlar a ação dos professores e culpá-los pelos fracassos dos alunos em avaliações de

desempenho dos alunos como Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Prova Brasil, Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP), Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), etc.

Ao finalizar este breve delineamento histórico, cabe dedicar espaço à conceituação do construtivismo de forma a explicitá-lo como componente do estudo proposto.

### **3.3. O construtivismo: algumas considerações e articulações**

Para falar sobre construtivismo, é preciso antes mencionar, ainda que minimamente, as origens da Escola Nova.

A Escola Nova começa a esboçar-se no final do século XIX, criticando a Pedagogia Tradicional, até então hegemônica. Esta pedagogia “advoga um tratamento diferencial a partir da “descoberta” das diferenças individuais. Eis a “grande descoberta”: os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único” (SAVIANI, 2001b, p. 8).

Uma vez que considera central a questão de aceitar as diferenças individuais, o foco é o aluno, o conteúdo está em segundo plano, pois se entende que o mais importante é **como** o saber foi adquirido (processo) do que propriamente **o que** aprendeu. A aprendizagem depende do indivíduo que, com potencialidades a serem desenvolvidas determinará seu nível e ritmo de assimilação conforme sua capacidade e interesse.

Segundo os preceitos do escolanovismo, a educação deve contribuir para que todos os indivíduos sejam aceitos na sociedade com suas diferenças, sejam elas quais forem. Assim, a Escola Nova deslocou

o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia (SAVIANI, 2001b, p. 9).

O construtivismo pode ser definido como

um conjunto de diferentes vertentes teóricas que, apesar de uma aparente heterogeneidade ou diversidade de enfoques no interior de seu pensamento,

possuem como núcleo de referência básica a epistemologia genética de Jean Piaget, em torno da qual são agregadas certas características que definem a identidade do ideário construtivista, como um ideário filosófico, psicológico e educacional, compartilhando, assim, um mesmo conjunto de pressupostos, conceitos e princípios teóricos (ROSSLER, 2000, p. 7).

A identificação entre o movimento da Escola Nova e o construtivismo pode ser verificada pelo fato de que ambos centralizam o processo educativo no aluno e, como tal, no “aprender a aprender”. Há nesses dois movimentos o esvaziamento de conteúdos, o professor tem papel secundário, de facilitador e não de transmissor e assim, o ato de ensinar, planejar e agir intencionalmente e diretamente sobre a aprendizagem dos alunos torna-se negativo (DUARTE, 1998).

Portanto, novidade, o construtivismo não trouxe. Apenas retomou sem explicitar suas origens, aquilo que a Escola Nova já havia proposto décadas antes.

O construtivismo sempre se apresentou no Brasil como se estivesse trazendo idéias inteiramente novas para a educação, não assumindo sua filiação ao movimento escolanovista. Nesse aspecto, os construtivistas brasileiros não foram fiéis ao mestre J. Piaget pois este nunca escondeu que considerava sua perspectiva, no terreno epistemológico e psicológico, afinada com os chamados “métodos ativos da Escola Nova (DUARTE, 2001, p. 59-60)

Exemplo da secundarização do papel do professor e do conteúdo no construtivismo, assim como acontece no movimento da Escola Nova pode ser dado por um trecho do depoimento de uma professora publicado no material do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, o “Letra e Vida”<sup>5</sup>, onde relata a educadora que

na medida em que há uma maior circulação de informações, a referência não fica centrada apenas na professora, mas em todos que fazem parte do grupo. E isso gera uma atitude de respeito a todas essas diferenças, pois os alunos começam a aprender que podem contribuir uns com os outros. Acreditamos que a interação é o eixo central de nosso trabalho (SÃO PAULO, 2005, M1U1T6, p. 11).

Outros depoimentos indicam a vinculação com o lema do “aprender a aprender”:  
 “Continuo lendo, estudando, discutindo, revendo, reinventando, procurando, descobrindo e, o mais importante, aprendendo” (SÃO PAULO, 2005, M1U1T6, p. 13);  
 “A maior certeza que tenho hoje é que não posso parar de buscar, de tentar fazer o máximo pelos meus alunos” (SÃO PAULO, 2005, M1U1T6, p. 19).

Nessa mesma linha, encontra-se não só o encargo do professor pelo sucesso ou fracasso do educando, mas também o respeito aos anseios do aluno como centro da aprendizagem: “O interesse deve estar sempre naquilo que faça sentido para a criança,

algo que não pode ser antecipado por alguém que não conheça essa criança. Não podemos esperar que “especialistas” distantes tomem decisões pelos professores” (SÃO PAULO, 2005, M1U9T12, p. 8). Note-se o desprestígio ao papel do professor como transmissor de conhecimentos historicamente construídos e acumulados pelo conjunto dos homens<sup>6</sup> ao mesmo tempo em que o educador é responsabilizado por inconsistências do processo. Da mesma forma, prioriza-se o interesse do aluno, desprezando a importância dos conhecimentos clássicos e do papel do ensino na ascensão do educando dos conceitos cotidianos para os conceitos científicos<sup>7</sup>.

O movimento construtivista aparece relacionado às políticas educacionais propostas para a América Latina num paradigma de conhecimento filiado ao neoliberalismo, com preocupação de formação de indivíduos que atendam às exigências de racionalidade nos processos produtivos, dando uma formação funcional, adaptativa e imediata (MIRANDA, 2000).

O discurso de inovação pedagógica, de proposta voltada a uma nova sociedade e suas novas necessidades, esconde um processo de acentuação da divisão de classes. Segundo Duarte (2001, p. 30),

o construtivismo não deve ser visto como um fenômeno isolado ou desvinculado do contexto mundial das duas últimas décadas. Tal movimento ganha força justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo.

O construtivismo toma vulto no Brasil, a partir da década de 80 como algo bastante sedutor. Mas de onde vem o poder de sedução desse ideário? Segundo Rossler (2006, p. 15),

Sabemos o quanto sedutor pode se tornar um modelo teórico tido como crítico, como um modelo prescritivo, que traria respostas concretas para o dia-a-dia escolar, num contexto educacional no qual a grande maioria das correntes educacional e pedagógica vinha apenas se detendo em reflexões de caráter mais geral, abstrato, no âmbito dos fundamentos teóricos da educação, deixando muitos educadores à mercê de sua própria experiência, de seus próprios conhecimentos e vontades. Mais sedutor ainda torna-se esse modelo quando ele não se apresenta como uma teoria meramente especulativa, mas sim investida de prestígio científico. Reunidos esses três ingredientes (entre outros) num só modelo seria difícil que ele não tivesse um grande poder de sedução.

A influência do construtivismo na educação pode ser verificada também através da atual L.D.B. e do Plano Nacional de Educação.

A L.D.B. prevê “uma base comum nacional complementada por uma parte diversificada no âmbito de cada sistema de ensino e de cada escola (...). No entanto, não se define qual é a instância competente para estabelecer a base comum nacional” (SAVIANI, 2001a, p. 211).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997), aparecem nesse contexto, se tornando mais do que referência a todos os currículos do país. Por um lado, se dizem apenas indicadores à organização de cada sistema, mas por outro, uma vez que não há na L.D.B. o estabelecimento da base comum, os PCNs tomam esse espaço, preenchendo a lacuna deixada pela Lei e forçando o currículo ao modelo do neoliberalismo ali presente.

Os PCNs apresentam, em seu volume introdutório, um panorama das tendências da educação e suas influências no pensamento pedagógico brasileiro. No entanto, mais adiante o documento afirma sem nenhuma contextualização das influências e interesses existentes, que atualmente muitos teóricos da educação têm buscado “ressignificar” o processo de ensino e aprendizagem apoiando-se na perspectiva construtivista (BRASIL, 1997).

O Plano Nacional de Educação elaborado pelo MEC (1997) estabelece entre suas metas para o Ensino Fundamental:

1) Elevar o desempenho dos alunos mediante implantação de monitoramento dos resultados utilizando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e dos sistemas estaduais e municipais que venham a ser desenvolvidos;

2) Estabelecer medidas para em três anos, Estados e Municípios constituírem diretrizes curriculares e para que todas as escolas formulem seus projetos pedagógicos “observando as sugestões dos parâmetros curriculares nacionais e as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação, dos Conselhos Estaduais de Educação e, quando for o caso, dos Conselhos Municipais de Educação” (BRASIL; MEC & INEP, 1997 *apud* SAVIANI, 2002, p. 97).

3) Oferecer livros didáticos aos alunos da 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. Séries do Ensino Fundamental “de forma a cobrir as áreas que compõem os Parâmetros Curriculares Nacionais” (BRASIL; MEC & INEP, 1997 *apud* SAVIANI, 2002, p. 98). Em paralelo a esta meta, uma outra se estabelece mantendo e consolidando o programa de avaliação do livro didático, também com base nos PCNs.

Uma vez que as avaliações dos sistemas de ensino e dos livros didáticos são feitas observando as “sugestões” dos PCNs, que por sua vez se voltam ao ideário construtivista, a organização escolar passa a se dar fundamentalmente baseada neste corpo teórico. Com isso, outras iniciativas são consideradas retrógradas e incapazes de atender às necessidades brasileiras.

No caso do Estado de São Paulo, a influência do construtivismo é cada vez mais significativa na política educacional. Indicativo disso é o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, o “Letra e Vida”, baseado no construtivismo e que se configura como única oportunidade oferecida pelo Estado aos seus professores na formação continuada de alfabetizadores<sup>8</sup>.

Pode-se reproduzir, por exemplo, trecho da apresentação do material onde afirma o Secretário de Estado da Educação, Gabriel Chalita, que “trata-se de um guia indispensável” e coloca a iniciativa da SEE como voltada a “subsidiar os professores alfabetizadores com recursos modernos, dinâmicos, atualizados, necessários à solidificação de seus potenciais e ao incremento de sua metodologia” (SÃO PAULO, 2005, s/p).

Em outro trecho do material a colocação como expectativas de aprendizagem dos participantes do programa (entre outras) é que os professores sejam capazes de “responsabilizar-se pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos” (SÃO PAULO, 2005, M1U1T1, p. 1). Isso aparece novamente em outros momentos: “Todo ensino que não tem como resultado a aprendizagem não cumpre seu papel – por essa razão, sempre que não conquistarmos bons resultados em relação às aprendizagens dos alunos, temos de analisar cuidadosamente a qualidade de nossas propostas de ensino” (SÃO PAULO, 2005, M1U3T10, p. 4).

Na elaboração da imagem do construtivismo, as qualidades positivas são destacadas colocando-o como superior a outras abordagens. Um professor que não se posicione como construtivista é visto como responsável pelos problemas da educação, que não se consegue superar pela falta de “modernização” e pela “resistência” dos professores. Com isso,

Paralelamente ao recurso de se culpabilizar os professores pela ausência de mudanças na educação, isenta-se implicitamente a proposta construtivista da responsabilidade por qualquer fracasso pedagógico que venha a ocorrer com a sua adoção. Em outras palavras, a teoria é boa. Se não funciona, é por conta das resistências, distorções e dificuldades em compreendê-la ou mesmo por

falta de estudo ou falta de interesse em aprender, por parte dos educadores (ROSSLER, 2006, p. 112).

Assim como já foi indicado anteriormente, os materiais produzidos pela CENP desde a década de 1980 sempre foram bastante detalhados, com indicações precisas de conteúdo, forma de organização e avaliação. Com os livros do “Letra e Vida” não é diferente. Os módulos trazem propostas de atividades que designam seus objetivos, duração, procedimentos e até mesmo como o professor deve se comportar durante a realização das atividades:

O professor deve caminhar pela sala, observando qual o procedimento que os alunos estão utilizando para realizar a atividade (...). Evidentemente, não é possível acompanhar todos os grupos de alunos numa mesma aula. Por isso, é importante que o professor organize um instrumento de registro em que anote quais alunos pôde acompanhar de perto no dia, mantendo um controle que lhe permita progressivamente intervir junto a todos (SÃO PAULO, 2005, MIU3T11, p. 5).

Uma contradição entre o que o material propõe e o uso que a própria SEE tem feito dele aparece ainda no primeiro módulo. Diz o texto que a entrevista individual deve servir de instrumento para que o professor possa identificar qual é a hipótese de escrita do aluno e a partir dela orientar suas intervenções. Essa entrevista, chamada também de avaliação diagnóstica, consiste em ditar quatro palavras de um mesmo campo semântico, sendo uma polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba e uma monossílaba e depois pedir que o aluno faça a leitura daquilo que escreveu como forma de perceber se sua leitura faz o ajuste silábico ou não e como organiza as letras que usa. Alerta o texto que

o uso institucional desse tipo de instrumento, no entanto, tem se mostrado extremamente perigoso (...). Vamos começar pelo problema de ordem técnica. Esse não é um instrumento que se possa utilizar em massa. Para obter informações minimamente confiáveis, é necessário que a entrevista seja realizada individualmente, por profissional com formação adequada. Se, como tem sido feito, a lista é ditada para a classe toda e o professor tenta adivinhar o que a criança pensou ao escrever apenas a partir do que está escrito no papel, pode-se afirmar que a maioria dessas interpretações corresponde a invenções, sem qualquer valor diagnóstico (SÃO PAULO, 2005, MIU4T5, p. 2).

Nas provas do SARESP<sup>9</sup>, um dos tópicos para os alunos de 1<sup>a</sup>. e 2<sup>a</sup>. Séries é baseado num ditado que depois classifica o desempenho dos alunos entre as hipóteses de escrita. Trata-se de um instrumento de avaliação em massa se utilizando daquilo que o próprio material julga ser perigoso e inadequado!



Pode-se olhar ainda para os tipos de textos que são apreçados como mais adequados ao ensino da leitura e da escrita por sua vinculação direta e imediata com seu uso, novamente perdendo de vista o alcance que a escola deve ter para além do imediato, do cotidiano.

Os bilhetes, por exemplo, são textos muito usados na vida social. Na vida escolar não é diferente. A escrita de bilhetes é uma prática recorrente nas salas de aula; são utilizados para trocar informações entre professores, entre classes, entre professores e pais, e também podem ser articulados com a produção de texto ficcional, como fez a professora Márcia quando propôs que os alunos escrevessem um bilhete para o personagem Renato, do livro *As bruxas*, avisando que as bruxas estavam por perto<sup>10</sup>. Vimos também, na classe da professora Clélia, um grupo de crianças escrevendo as regras para a brincadeira pula-elástico: um texto instrucional. Esse tipo de texto, que tem como característica orientar as ações do leitor, é muito utilizado na vida cotidiana: para cozinhar seguindo uma receita, para montar um móvel, para manusear eletrodomésticos, para aprender um jogo, etc (SÃO PAULO, 2006, M2U6T4, p. 4).

#### 4. CONCLUSÃO

Ao fazer essas primeiras aproximações com as legislações e produções da SEE, ainda que suas análises sejam mais aprofundadas futuramente, já é possível indicar que a Rede Estadual de Ensino de São Paulo vem incorporando sistematicamente o construtivismo como proposta oficial de ensino. Suas conexões com o neoliberalismo são claras e as implicações desse modelo e suas concepções podem ser observadas nos resultados cada vez piores e mais assustadores nos diferentes instrumentos de avaliação de aprendizagem.

No entanto, o ano letivo de 2008 não começa com uma proposta de mudança, mas novamente, uma intervenção na Rede. O trabalho realizado nos primeiros 45 dias do ano letivo foram dedicados à matemática, leitura e escrita, como forma de tentar recuperar as defasagens que vem sendo observadas. Nesse período, os alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio receberam um jornal para ser trabalhado onde os professores foram meros aplicadores: os textos já estavam selecionados, as atividades a serem desenvolvidas indicadas, a seqüência programada.

Não obstante, o “pacote” inclui que daqui em diante a proposta curricular deve uniformizar os conteúdos, abordagens e formas de avaliação. É uma intervenção curricular

que traz uma proposta única a ser implementada em todas as 5.530 escolas da rede. Dos conteúdos e suas abordagens, às atividades e modos de avaliação, tudo está sob intervenção! Com o foco na formação centrada no desenvolvimento de competências, todos os componentes curriculares do

Ensino Fundamental e do Ensino Médio passaram por uma uniformização que deverá ser implementada por todas as escolas. Com isso o espaço de atuação e de criação dos professores desaparece (APEOESP, 2008, p. 5).

Assim, é premente que o caminho histórico seja compreendido e sirva não só de referência de análise das políticas públicas para a educação paulista, mas também seja a denúncia da formatação (e não formação) que essas políticas estão dando aos alunos com uma educação de baixa qualidade e voltada à exploração desses indivíduos pelo mercado de trabalho capitalista.

## 5. REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A. C. A. **A política educacional no estado de São Paulo: a implementação de medidas para a contenção da evasão e repetência no ensino fundamental (1983-1992)**. 2000. 150p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

APEOESP. Planejamento 2008: antídoto contra a reforma alternativa para o trabalho docente. **Caderno de Formação**. n. 18. Março de 2008.

BATISTA, C. **O projeto de reorganização do ensino de 1º e 2º graus no estado de São Paulo - Governo Mário Covas (1994-1998): um debate sobre uma reforma educacional**. 2000. 96p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

BAUER, A. **Usos dos resultados do SARESP: o papel da avaliação nas políticas de formação docente**. 2006. 154p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, D. P. **Planejamento escolar: visão possível**. 297f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 1999.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Niterói-RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília-DF: FLASCO do Brasil, 1995.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, 1998. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-)

32621998000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 Abr 2008.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000200004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 22 Abr 2008.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

FERREIRA, **Inclusão social, progressão continuada e ciclos no Estado de São Paulo**: implicações e contradições (1998-2002). 2004. 179p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1986.

KRAWCZYK, N.; BRUNSTEIN, R. **Sindicalismo e governo**: uma agenda para o diálogo sobre a reforma educativa. O caso do Estado de São Paulo/Brasil. Disponível em: [http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/conflitos/area\\_trabalho/0030.pdf](http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/conflitos/area_trabalho/0030.pdf). Acesso em: 16 de agosto de 2007.

LODI, L. H. **A formulação da política educacional do estado de São Paulo**: o papel da Secretaria do Estado da Educação e do Conselho Estadual de Educação (1984-1994). 1995. 180p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MIRANDA, M. G. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. In: DUARTE, N. (org). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

ORTOLAN, J. A. **Políticas públicas em educação**: A Implementação da Escola de Cara Nova. 2002. 168p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2002.

PALMA FILHO, J. C. **As reformas curriculares do ensino público estadual paulista no período 1960-1990**: um estudo crítico. 1996. 349p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1996.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 18. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

ROSSLER, J. H. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, N. (org). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

ROSSLER, J. H. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas-SP: Autores Associados, 2006.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Isto se aprende com ciclo básico**. São Paulo, SE/CENP, 1987.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Ciclo básico e a reorganização do ensino de 1º grau**: sistema de avaliação. São Paulo, SE/CENP, 1986.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Ciclo básico**. São Paulo, SE/CENP, 1988.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Ciclo básico em jornada única**: uma nova concepção de trabalho pedagógico. São Paulo, SE/CENP, 1990, v. 2.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Propostas curriculares para o ensino de 1º. Grau**. São Paulo, SE/CENP, 1991, v. 1.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Letra e Vida**: programa de formação de professores alfabetizadores. Coletânea de textos. Módulo 1. São Paulo, SE/CENP, 2005.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Letra e Vida**: programa de formação de professores alfabetizadores. Coletânea de textos. Módulo 2. São Paulo, SE/CENP, 2006.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 7. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2001a.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 34. ed. Campinas: Autores Associados, 2001b.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. 4. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 13. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2000a.

SAVIANI, D. O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. **História e história da educação**. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2000b.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

SCHEIBE, L. O ensino de 1º. Grau: garantia do direito à educação e o desafio da qualidade. In: IV CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. 1986. Goiânia. **Educação e Constituinte**. São Paulo: Cortez, 1988. p. 649-655.

SILVA, S. M. A. **Descentralização do ensino**: uma política educacional de dupla face. 1998. 122p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1998.

SOUZA, R. F. **Política curricular no Estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, p. 203-221, 2006.

VILELA, L. R. **Uma análise de políticas educacionais no ensino paulista na década de 90**. 2002. 135p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

VIRIATO, E. O. **Política educacional do estado de São Paulo (1995-1998)**: desconstrução da escola pública. 2001. 204p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

---

<sup>1</sup> Cf. ALBUQUERQUE, 2000; BATISTA, 2000; BAUER, 2006; FERREIRA, 2004; LODI, 1995; ORTOLAN, 2002; PALMA FILHO, 1996; SILVA, 1998; VILELA, 2002; VIRIATO, 2001.

<sup>2</sup> Cf. FERREIRO e TEBEROSKY, 1986.

<sup>3</sup> Cf. SÃO PAULO, 1987, 1988, 1990, 1991, 2005.

<sup>4</sup> Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, criada pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC).

<sup>5</sup> A equipe pedagógica responsável por este programa é liderada por Telma Weisz.

<sup>6</sup> Cf. SAVIANI, 2003.

<sup>7</sup> Cf. DUARTE, 2000.

<sup>8</sup> Diga-se de passagem, que diante dos resultados do baixo desempenho do Estado de São Paulo em diferentes avaliações, o curso não é mais destinado aos professores de 1ª Série e nem mesmo aos educadores do Ciclo I, sendo extensivo aos professores interessados do Ciclo II e Ensino Médio. Vejam só: professores de áreas específicas do conhecimento estão tendo que preocupar-se em aprender alfabetizar alunos de 7ª, 8ª Séries, quando esse processo deveria ter sido garantido na primeira metade do Ciclo I!

<sup>9</sup> As provas estão disponíveis no site [www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br)

<sup>10</sup> Esse tipo de bilhetes ficcionais tem sido muito utilizado nas avaliações do SARESP, como em 2004, onde os alunos deveriam avisar a Branca de Neve do perigo que estava correndo ou como em 2007, que era solicitado que João e Maria fossem avisados de que a casa de doces era uma armadilha.