

A PROPOSTA DE TRABALHO COM LÍNGUA PORTUGUESA NO MATERIAL CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

Data de aceite: 03/07/2023

Mônica Fátima Valenzi Mendes

Meire Rocha Viana

Taciane Nascimento Felix

RESUMO: O presente trabalho faz parte de Projeto de Pesquisa mais amplo e em andamento que se debruça nos materiais curriculares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP). As pesquisas aqui focalizadas de Iniciação Científica pretenderam analisar as prescrições propostas na gestão (2013 - 2016) do prefeito Gilberto Kassab, especificamente o documento denominado “Orientações Curriculares - Proposições de Expectativas de Aprendizagem – Ensino Fundamental I”. Para esta investigação a concepção de currículo, leitura e escrita foram objetos de compreensão cultural, buscando apoio teórico fundamentado por estudiosos da área sobre a cultura escolar, currículo e o ensino da Língua Portuguesa, tais como, Gimeno Sacristán (1998); Moreira e Silva (1995); Weisz (2009) e Lerner (2002). A investigação buscou analisar o documento para identificar o que está permeando as orientações propostas aos professores na atuação do ensino de Língua Portuguesa. Conclui-se que embora as orientações ofereçam boas propostas de trabalho para a atuação docente, procura exercer um enorme controle na relação professor - aluno, e que, se o docente não é provido de uma bagagem teórico crítica e consistente acerca das prescrições curriculares apresentadas, acaba ficando refém de uma práxis pedagógica totalmente dependente e alienada ao material curricular.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa, política curricular, currículo, cultura escolar, formação de professores.

INTRODUÇÃO

A escola é uma instituição da modernidade e vem desempenhando a função de formar e conformar os sujeitos aos padrões de racionalização e burocratização dessa

sociedade. Cabe a ela o papel de transmitir saberes legitimados, requisito fundamental para atender às demandas da sociedade urbano-industrial. Requisitada, também ela, a conferir legitimidade aos saberes que transmite, a escola autoriza a forma escrita de transmissão desses saberes.

Atualmente a leitura e a escrita ocupam um lugar de destaque nas escolas. Verifica-se como temas recorrentes, que sempre aparecem nos meios educacionais ou em outros meios, a dificuldade enfrentada em relação ao bom desempenho dos alunos no que se refere à leitura e à escrita. São rotineiras declarações, especializadas, ou não, de que mesmo após vários anos de escolarização, muitos alunos mal conseguem ler um pequeno texto, ou se conseguem decodificar, identificando as palavras, não demonstram entendimento sobre o seu conteúdo, o que torna ainda mais difícil a interpretação, extrapolação ou qualquer outra habilidade requerida do leitor.

Entretanto, a leitura e a escrita são partes extremamente relevantes na vida escolar. A grande responsabilidade da produção da leitura e da escrita cabe à escola. Delega-se a ela a função de formadora de leitores e escritores especialmente por meio da instituição de estratégias de ensino convenientes.

Dessa maneira, a escola constitui o locus de concretude da educação. Prova disso é o que se assiste hoje, no domínio das políticas da educação, o “reconhecimento da escola como espaço privilegiado de coordenação e regulação do sistema de ensino como lugar estratégico para a sua mudança”. (Barroso, 1996, p. 9).

Contudo, muito se diz sobre os modos de agir da escola em relação à leitura e à escrita. Essa instituição recebe muitas críticas, colocando-a como uma das principais responsáveis pelo baixo desempenho dos alunos.

Isso é verificado nos resultados estatísticos de avaliações nacionais e internacionais em relação à capacidade leitora da população que indicam as habilidades de leitura e escrita que deveriam ser exigidas pela escola. Tais indicadores vêm sendo considerados como ferramenta estratégica para orientar as políticas públicas de educação principalmente a partir das mudanças introduzidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), por exemplo, investiga as habilidades de leitura na avaliação de Língua Portuguesa, e destaca a capacidade do estudante para apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação, sempre em textos de gêneros diversos e em níveis de complexidade diferenciados, conforme a série avaliada. Parte-se da proposição de que ser competente no uso da língua significa saber interagir, por meio de textos, em qualquer situação de comunicação.

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) foca em habilidades que incluem encontrar, selecionar, interpretar e avaliar informações a partir de uma ampla série de textos, incluindo textos usados dentro e fora da sala de aula, impressos e digitais.

As provas do PISA requerem que os estudantes estabeleçam relações diferenciadas com o texto abrangendo processos de identificação de informações específicas, de compreensão, de interpretação e de reflexão.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) consiste em um grupo de avaliações externas que possibilitam o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) de realizar uma análise da educação básica do Brasil. Tem como objetivo oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas nas áreas e etapas de ensino avaliadas; identificar os problemas e as diferenças regionais do ensino; produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos; proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos e desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa.

Os dados dessas e de outras avaliações demonstram que a escola, na sociedade contemporânea, é a principal responsável pela inserção das pessoas na cultura letrada e que se espera que a educação básica crie as condições para que todos os cidadãos possam participar na sociedade, pois nela quase tudo depende da capacidade de processar informação escrita.

Sendo assim, o trabalho aqui proposto é uma síntese de duas pesquisas de Iniciação Científica que focalizaram a maneira como foi tratado o componente curricular Língua Portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental no material denominado “Orientações Curriculares: Proposição de Expectativas de Aprendizagem - Ensino Fundamental I” que compõe o “Programa Ler e Escrever” da RMESP que foi indicado aos professores dessas escolas durante a gestão do prefeito Gilberto Kassab (2013 – 2016), com o objetivo de contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os alunos necessitam aprender segundo políticas curriculares de governo.

A questão norteadora foi: “Quais especificidades estão colocadas nos materiais curriculares da RMESP em relação à Língua Portuguesa e à formação do leitor/escritor?”, ou seja, pretendeu-se buscar por meio da leitura do documento uma análise acerca das prescrições curriculares referentes às práticas de leitura e escrita.

Diante disso, as pesquisas tiveram como objetivo principal compreender o material curricular produzido pela RMESP que prescreve ações pedagógicas numa perspectiva política para a formação do sujeito leitor e escritor, propondo ações para professores em relação ao ensino de Língua Portuguesa numa orientação direta à prática pedagógica em sala de aula.

Nesse contexto, são apresentados alguns dados dessas pesquisas. Inicialmente situa-se uma breve síntese conceitual sobre currículo e política curricular; em seguida são apresentados os procedimentos da pesquisa e alguns dados sobre as características

do material para o ensino de Língua Portuguesa segundo conceitos selecionados e os resultados obtidos; por fim seguem as considerações finais.

BASES TEÓRICAS

Pode-se dizer que a questão da seleção e organização do conhecimento escolarizado tem como ponto fundamental o currículo, justamente porque se encontra no centro da ação educacional. Para entender currículo é preciso entender cultura e poder como processos inerentes e indissociáveis.

Assim, diferentes autores têm se dedicado a discutir o currículo, a cultura escolar, a política curricular e suas prescrições, tais como, Gimeno Sacristán (1998); Moreira e Silva (1995); Lopes e Macedo (2011); Macedo (2014; 2015). Dentre eles destaca-se a contribuição de Gimeno Sacristán (1998) que explica e contextualiza o currículo dentro de determinada ordem social e econômica em torno dos eixos ideologia, cultura e poder.

De acordo com o autor, o currículo é regido por ordens jurídicas e administrativas existentes num determinado contexto sócio-histórico. A forma de regular ou validar o conhecimento, de centralizar ou descentralizar o poder das decisões e os aspectos inerentes a esse poder, além de mecanismos pelos quais se exerce o poder (Economia e Estado) determinam e regulam a proposta curricular, ou seja, é a partir de decisões políticas e administrativas que as regras do jogo do sistema escolar funcionam.

Sendo assim, se o currículo escolar é a seleção do conhecimento válido para ser adquirido, difundido e valorizado, a política curricular é que decide o que entra ou não no currículo do sistema curricular obrigatório.

Essa intervenção política do currículo, muitas vezes, restringe a prática pedagógica, limitando o ator docente a mero instrutor técnico e administrativo em sala de aula. Desta maneira, é importante que os agentes escolares consigam avaliar com subsídios teóricos a intervenção administrativa com o intuito de questionarem o seu espaço na participação da construção de uma sociedade democrática enquanto sujeitos de formação dos alunos.

É importante assinalar que, segundo Gimeno Sacristán (1998), a política curricular é sistematizada em torno de uma série de aspectos. Dentre eles estão:

Regulação e imposição do conhecimento tido como válido pelo poder e pela cultura;

A estrutura das decisões: centralizadas ou descentralizadas na regulação do currículo;

Aspectos impostos pelo controle: vigilância, ordenamento do processo pedagógico e intervenção por meio dos materiais didáticos;

Mecanismos específicos ou ocultos que exercem o controle sobre a prática avaliativa e qualitativa do sistema educacional;

Políticas de inovação do currículo: assistência às escolas para aperfeiçoamento dos

professores.

É preciso destacar também que as prescrições e regulações curriculares tem como função prescrever um projeto de cultura comum de sociedade, no qual o sistema educativo exige uma identidade nacional, o que é incompatível com a realidade dinâmica e diversa, gerando e reforçando as desigualdades nas relações sociais, porque espera-se padrões de comportamento, de rendimento escolar e de orientações subjetivas dentro e fora da escola. Como afirma Gimeno Sacristán (1998, p.108), a passagem de alunos pelo sistema escolar, a necessidade de que sua progressão tenha relação com o domínio progressivo de alguns conteúdos à aprendizados básicos, a ordenação do professorado especializado em áreas ou cadeiras do currículo, o controle mínimo na expedição de validações, etc., leva a uma intervenção administrativa inexorável. A regulação dos sistemas curriculares por parte do sistema político e administrativo é uma consequência da própria estrutura e da função social que cumpre. Pensar outra possibilidade suporia se situar em outro sistema educativo e em outra sociedade.

Esse núcleo comum implica conteúdos, aprendizagens básicas e orientações pedagógicas que são exigências curriculares, porém afetam todos e todas as pessoas que passam pela escolaridade comum obrigatória e não só, mas principalmente pelo ensino público.

Ressalta-se que a realidade implica em uma grande desigualdade social e uma ampla heterogeneidade (cultural, étnica, econômica, etc) na imposição de um núcleo comum que solidifica a justificativa da escolaridade como obrigatória, a fim de impor uma cultura normalizadora, ou seja, os interesses de um setor social definido, excluindo todas as outras formas de organização cultural, e impondo um currículo para a população que não pode pagar por sua educação escolarizada.

A pesquisa, seus procedimentos e resultados

As pesquisas de Iniciação Científica foram realizadas no período de agosto de 2018 a julho de 2019 partindo do material curricular apresentado aos professores da RMESP na Gestão de Gilberto Kassab (2013-2016) e focalizando para a análise com base em pesquisa documental o componente curricular Língua Portuguesa, especificamente a apostila “Orientações Curriculares: proposição de expectativas de aprendizagem – Ensino Fundamental I”, com seus objetivos, conteúdos e metodologia problematizando a prática de ensino para detectar qual é a proposta curricular apresentada aos professores para a formação do leitor/escritor. São apresentados apenas alguns dados, já que o material integral que se dispõe não é compatível com este espaço. Na sequência situa-se o material seguido de características e dados relativos à Língua Portuguesa.

Orientações Curriculares: proposição de expectativas de aprendizagem – Ensino Fundamental I

O foco específico do presente trabalho pretendeu realizar pesquisa documental que localiza, nos materiais curriculares da RMESP, o componente curricular de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental com seus objetivos, conteúdos e metodologia assinalando as escolhas da política curricular para a formação do leitor/escritor.

Para tanto, foi elaborado um protocolo em que constam campos para registro de todas as informações. A análise ocorreu mediante a leitura, captação das informações e sua decomposição de modo a identificar quais os aspectos tratados e sua forma de abordagem.

O documento “Orientações Curriculares: proposição de expectativas de aprendizagem – Ensino Fundamental I” apresenta-se em quatro partes: Parte 1 – Apresentação do Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação (SME) que a apostila faz parte; Parte 2 – Fundamentos Legais e articulação entre áreas de conhecimento; Parte 3 – Expectativas de Aprendizagem referentes às diferentes áreas do conhecimento; Parte 4 – Orientações Metodológicas e Didáticas para a implementação das expectativas de aprendizagem.

Para essa análise elaboraram-se três categorias de informação:

Organização curricular: a intenção foi mapear a proposição do programa;

Objetivos para a área de Língua Portuguesa: o intuito foi descrever e analisar os objetivos e conteúdos propostos aos professores;

Metodologia para a área de Língua Portuguesa: a finalidade foi averiguar as orientações gerais e específicas indicadas aos professores.

Organização curricular:

O documento apresenta algumas reflexões acerca de pontos comuns das escolas municipais, no qual define a organização curricular como uma ferramenta potente de orientação a prática pedagógica do professor para a sua avaliação sobre o processo de aprendizagem dos alunos a partir da interdisciplinaridade do ensino de Língua Portuguesa com as outras áreas do conhecimento, compreendendo a leitura e a escrita como responsabilidade interdisciplinar mediada pelo currículo.

Declara-se que a proposta visa desenvolver uma escola de qualidade, que integre nos espaços educativos as vivências sociais de forma democrática a fim de construir os diversos conhecimentos, que promova transformações nas condições de vida dos alunos. Por isso, necessita-se inovar os projetos, implantar tecnologias e docentes comprometidos e preparados com alunos respeitados e motivados.

Isso pode ser visualizado nas variáveis propostas:

- Organização inovadora, aberta e dinâmica nas escolas, traduzidas por proje-

tos pedagógicos participativos e consistentes, orientados por currículos ricos e atualizados;

- Infraestrutura adequada nas escolas, com acesso a tecnologias e à informação;
- Docentes motivados comunicativos e comprometidos com a educação de seus alunos, bem-preparados intelectual, emocional e eticamente, com oportunidades de desenvolvimento profissional;
- Alunos motivados a estudar para aprender, com capacidade de gerenciamento pessoal e grupal, respeitados em suas características e vistos como capazes de aprender;
- Relação entre professores e alunos que permita, mutuamente, conhecer, respeitar, orientar, ensinar e aprender;
- Interação da escola com as famílias e com outras instituições responsáveis pela educação dos alunos. (SÃO PAULO/SME, 2012, p.11-2)

É interessante delimitar que muito disso depende da melhoria das condições de trabalho na escola, contudo o que se declara no documento é que se espera que as escolas sejam capazes de elaborar Projetos Pedagógicos a partir das expectativas de aprendizagem de cada área de conhecimento apresentadas e potencialize a utilização de recursos existentes.

Outro ponto que chamou a atenção foi a enorme quantidade de materiais curriculares elencados que foram elaborados por SME¹ e devem ser articulados pelos coordenadores pedagógicos e professores nas escolas para elaborar o Projeto Pedagógico a fim de contribuir para a melhoria das competências leitora e escritora de todos os /as estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

Além disso, destaca-se a análise dos resultados de avaliações anuais que indicam o desempenho dos/as alunos/as como dados sociais e culturais para auxiliar estratégias de implementação desses programas por parte de SME.

Finalmente, ressalta-se a indicação de que a

organização curricular deve superar fronteiras, sempre artificiais, de conhecimentos específicos e integrar conteúdos diversos em unidades coerentes que apoiem também uma aprendizagem mais integrada pelos alunos, para os quais uma opção desse tipo possa realmente oferecer algo com sentido cultural e não meros retalhos de saberes justapostos. (SÃO PAULO/ SME / DOT, 2007, p. 19)

1 Os materiais curriculares elaborados e elencados são diversos e pertencem aos diferentes projetos:

I. Projeto “Toda Força ao 1º ano do Ciclo I – TOF”;

II. Projeto Intensivo no Ciclo I – PIC – 3º ano;

III. Projeto Intensivo no Ciclo I – PIC – 4º ano;

IV. Projeto Ler e Escrever nos 2º, 3º, 4º anos do Ciclo I;

V. Projeto Ler e Escrever em todas as áreas no Ciclo II;

VI. Projeto Compreensão e Produção da Linguagem Escrita por alunos Surdos.

“SÃO PAULO / SME / DOT. Orientações Curriculares: proposição de expectativas de aprendizagem – Ensino Fundamental I” p. 12 – 13.

Assim, pode-se balizar que a

intervenção sobre os conteúdos curriculares, ao prescrever um currículo, obviamente supõe mediatizar a cultura possível nas instituições educativas. Mas, à medida que, dentro do currículo, especialmente no caso da educação obrigatória, passam a se considerar aprendizagens muito diversas e objetivos educativos que cobrem todo um projeto de desenvolvimento humano em suas vertentes intelectuais, afetivas, sociais e morais, a intervenção curricular, prescrevendo ou orientando, ganha um valor decisivo e uma força muito maior (GIMENO SACRISTÀN, 1998, p.114)

1.1.1 Língua Portuguesa: objetivos e expectativas de aprendizagem

O documento apresenta as expectativas de aprendizagem em torno de três grandes campos de conhecimento: Língua Portuguesa e de Matemática; Natureza e Sociedade, Arte e Educação Física. Compreende-se a Língua Portuguesa e a Matemática “como ferramentas essenciais da construção de conhecimentos, com especial atenção ao processo de alfabetização na língua materna e na construção de conceitos e procedimentos numéricos” (SÃO PAULO/ SME / DOT, 2007, p. 30)

A concepção de Língua Portuguesa apresentada apoia-se na discussão de que é pela “linguagem que as pessoas expressam ideias, pensamentos e intenções, estabelecem relações interpessoais, se influenciam umas às outras, alterando suas representações da realidade, da sociedade e o rumo de suas ações”. (SÃO PAULO/ SME / DOT, 2007, p. 31)

Assim, o ensino de Língua Portuguesa, deve se dar num espaço em que “as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos linguísticos decorra dessas mesmas práticas.” (SÃO PAULO/ SME / DOT, 2007, p. 31)

Fica evidente que a preocupação é que o ensino da leitura e da escrita se dê de maneira reflexiva, explícita e organizada e que o/a estudante vá construindo, progressivamente, categorias explicativas de como a língua funciona permitindo, assim, o desenvolvimento de competências discursivas para falar, escutar, ler e escrever nas inúmeras situações de interação.

Os objetivos declarados centram-se em:

1. Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e escritos respondendo a diferentes propósitos comunicativos;
2. Utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade;
3. Analisar criticamente os diferentes discursos e desenvolver a capacidade de avaliar textos;
4. Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística desenvolvendo a capacidade crítica.

Dessa concepção e desses objetivos foram definidas as expectativas de

aprendizagem em torno de três modalidades escrita: leitura, produção e análise e reflexão sobre a língua e a linguagem e uma modalidade oral: escuta e produção oral sobre a língua e a linguagem.

Considerou-se que os modos de utilização da linguagem variam nas diferentes esferas da atividade humana, então organizou-se as expectativas em torno dos gêneros de textos de uso social mais frequente e mais acessíveis à faixa etária do ciclo I. Assim, as esferas de circulação de textos orais e escritos selecionadas foram: cotidiana, escolar, jornalística e literária.

Os gêneros sugeridos também foram organizados em ocasionais e permanentes indicando-se quais deveriam ser trabalhados em cada ano do ciclo I do ensino fundamental. A partir disso, apresentaram-se as expectativas de aprendizagem como metas de desenvolvimento que deveriam se alargar e se aprofundar, progressivamente, conforme as necessidades e possibilidades dos estudantes, ou seja, a cada ano do ciclo deveriam ser exploradas basicamente as mesmas expectativas de aprendizagem só que em graus cada vez mais complexos. Foram apresentadas 87 expectativas de aprendizagem no total.

Observa-se que esses objetivos e expectativas de aprendizagem constituem-se em competências e habilidades presentes nas avaliações nacionais e internacionais já comentadas neste trabalho.

Além disso, nota-se que a indicação da Língua Portuguesa em formar indivíduos capazes de utilizar a língua para se comunicar de forma adequada, levando em conta o momento histórico e o lugar geográfico em que vivem, a posição que ocupam em relação aos interlocutores e a finalidade da situação educativa sugere que o desafio que a escola enfrenta é o de “incorporar todos os alunos à cultura do escrito, é o de conseguir que todos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores” (LERNER, 2002, p. 17)

1.1.2 Língua Portuguesa: orientações gerais e específicas

Também foram oferecidas orientações específicas para a organização das expectativas de aprendizagem e questões de natureza metodológica e didática.

Em relação às orientações para a organização das expectativas de aprendizagem ressaltou-se a importância do professor avaliar os conhecimentos prévios da turma como ponto de partida para seu planejamento buscando uma visão de conjunto com o que está proposto em termos de expectativas de aprendizagem para aquele ano do ciclo e estabelecendo uma rotina de trabalho em que se organize o tempo didático distribuindo-o em sequências didáticas, projetos, atividades permanentes, situações de sistematização ou ocasionais.

Para as questões de natureza metodológica e didática reforça-se a opção do documento em optar pelo trabalho com os gêneros por conta da preocupação com os

usos da língua criando oportunidade de reconhecimento do texto como parte de um acontecimento social mais amplo que envolve condições de produção, distribuição e leitura.

Dessa maneira, considera-se a necessidade de o professor intermediar as seguintes possibilidades de leitura e produção de textos:

- a. Atividades de leitura: leitura compartilhada, leitura em voz alta pelo professor, leitura autônoma;
- b. Atividades de produção de textos: produção oral com destino escrito, escrever texto de memória, produção de texto de acordo com sua hipótese de escrita, reescrita de texto a partir de modelos, produção de novo texto a partir de modelos, produção de texto a partir de necessidades e escolhas pessoais.

Daí em diante, o documento aponta diversas propostas / sugestões sobre como articular o estudo dos gêneros às expectativas referentes ao sistema de escrita alfabético e aos padrões de escrita esclarecendo, por exemplo, a necessidade de planejar um ensino reflexivo que possibilite às crianças descobrir as regularidades da língua, assimilá-las em atividades de sistematização e aplicá-las em práticas de revisão dos textos que produzem; e de explorar aspectos relacionados à textualidade, ensinando as crianças a substituir os recursos coesivos próprios da oralidade por outros mais utilizados na modalidade escrita.

Por fim, indica como deve ser a avaliação em Língua Portuguesa, seus instrumentos e critérios. Defende a avaliação formativa com instrumentos diretamente relacionados aos objetivos de ensino e às expectativas de aprendizagem sendo bastante variados para detectar se o conjunto das aprendizagens resultou num uso eficaz da língua para a comunicação.

Fica evidente o que Lerner (2002, p. 18) defende como necessário para o ensino da leitura e da escrita na escola - preservar

o sentido do objeto de ensino para o sujeito da aprendizagem, (...) o sentido que a leitura e a escrita têm como práticas sociais, para conseguir que os alunos se apropriem delas possibilitando que se incorporem à comunidade de leitores e escritores, a fim de que consigam ser cidadãos da cultura escrita.

Contudo, a autora nos alerta que é uma tarefa difícil e que antes de formular soluções é preciso enunciar e analisar as dificuldades, quais sejam,

1. a escolarização das práticas de leitura e de escrita apresenta problemas árdus;
2. os propósitos que se perseguem na escola ao ler e escrever são diferentes dos que orientam a leitura e a escrita fora dela;
3. a inevitável distribuição dos conteúdos no tempo pode levar a parcelar o objeto de ensino;
4. a necessidade institucional de controlar a aprendizagem leva a pôr em primeiro plano somente os aspectos mais acessíveis à avaliação;
5. a maneira como se distribuem os direitos e obrigações entre o professor

e os alunos determina quais são os conhecimentos e estratégias que as crianças têm ou não têm oportunidade de exercer e, portanto, quais poderão ou não poderão aprender. (LERNER, 2002, p. 18)

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Este trabalho procurou apresentar algumas reflexões sobre o material curricular da RMESP “Orientações Curriculares - Proposições de Expectativas de Aprendizagem – Ensino Fundamental I”. proposto aos professores no período de 2013 – 2016 focalizando o ensino da Língua Portuguesa.

Constatou-se que no documento houve um currículo prescrito que se explicitou por meio do material didático em seus objetivos, expectativas de aprendizagem e orientações didáticas a serem realizadas pelos professores/as com os/as estudantes do ciclo I do ensino fundamental.

Os objetivos e as expectativas de aprendizagem expressaram o que é necessário aprender e anunciaram elementos de referência e as orientações didáticas reforçaram um determinado processo de aprendizagem que produz sentidos e advêm o que é relevante para a escola e para o professor segundo o anseio da Secretaria de Educação.

A intenção era “governar, modificar ou melhorar a prática escolar” por meio de prescrições curriculares (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 115) que carregam interesses e valores (mesmo que estes não estejam tão claros para a comunidade escolar) condicionando a prática pedagógica a partir de demandas sociais e econômicas.

Dito de outra forma, o currículo está vinculado a um contexto social, cultural e histórico, no qual a política curricular é que estabelece a organização desse contexto. É por isso que prescrever e orientar o currículo interfere na relação de alunos e professores, portanto na regulação da vida escolar.

Ao buscar compreender o que é currículo e como ele se constitui nos deparamos com o fato de que ele é o agente que decide os conteúdos e a vida pedagógica das escolas e suas práticas. Um currículo prescrito, por mais que carregue valores democráticos, continua sendo um regulador da prática docente, portanto um objeto de controle.

Lerner (2002, p. 35) esclarece o caráter político do profissional docente, que costuma ser negado por ignorância ou por questões ideológicas defendendo que é de responsabilidade de cada professor “prever atividades e intervenções que favoreçam a presença na sala de aula do objeto de conhecimento tal como foi socialmente produzido, assim como refletir sobre sua prática e efetuar as retificações que sejam necessárias e possíveis.”

Finalmente, o professor não tem o poder de modificar de modo decisivo o sistema de ensino, mas é possível mudar as suas práticas, revê-las, replanejar-se, alterá-las e buscar uma formação ativa e investigativa, na qual permaneça ao encontro com o ato que é de sua

responsabilidade: socializar os objetos de ensino e fazer as devidas críticas aos aspectos políticos que prescrevem as orientações curriculares.

REFERÊNCIAS:

BARROSO, J. O estudo da escola. PORTO: Porto Editora, 1996.

GIMENO SACRISTÁN, J., (1998). **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed. Tradução de Ernani F.da F. Rosa, 1998.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola**: O real, o possível e o necessário. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACEDO, E. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015

_____. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. Revista e-Curriculum. São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555 out./dez.2014

_____ e LOPES, A. C. Teorias de currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem** / Telma Weisz; com Ana Sanches - 2.ed. - São Paulo: Ática, 2009.