

A RACIONALIDADE SUBJACENTE EM PROCESSOS DE IMPLANTAÇÕES CURRICULARES: UM OLHAR HABERMASIANO SOBRE RELATOS DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA^{1 2}

THE RATIONALITY UNDERLYING IN CURRICULAR IMPLANTATION PROCESSES: A HABERMASIAN LOOK AT REPORTS OF MATHEMATICS TEACHERS

Deise Aparecida PERALTA³

João Ricardo Neves da SILVA⁴

José Augusto Brito PACHECO⁵

RESUMO: Este estudo analisa, segundo os princípios habermasianos da Teoria da Ação Comunicativa (TAC), a forma como professores de Matemática se veem/viram envolvidos em implantações curriculares de 1930 a 2013. Os dados foram constituídos, perseguindo os pressupostos da História Oral, a partir de relatos de 09 professores que vivenciaram processos de formação inicial ou continuada em contextos de implantações curriculares. Os resultados mostram como a racionalidade técnica, fundada na razão instrumental, tem fundamentado as ações governamentais em contexto de implantação curriculares. Há evidências ainda de que orientações didáticas sempre foram impostas aos professores sem, entretanto, a devida preocupação com a efetividade na comunicação.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Teoria da Ação Comunicativa. Professores de Matemática

ABSTRACT: This study analyzes, according to the principles of Habermas's Theory of Communicative Action (TAC), the way math teachers were involved in curricular reforms from 1930 to 2013. The data were recorded from teacher reports that experienced reforms in initial training processes or continued. The results show how instrumental rationality, based on a purely strategic communication, has based governmental actions in the context of implementation of curriculum guidelines. There is evidence also that teaching guidelines were always imposed on teachers, however, without due concern for effective communication.

KEYWORDS: Curriculum. Theory of Communicative Action. Mathematics Teachers.

INTRODUÇÃO

Seguindo as asserções filosóficas de pensadores ligados ao Instituto de Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt sobre a sociedade pós-revolução industrial, entende-se que a sistematização da razão técnica nas decisões e ações das pessoas

¹Uma versão inicial das ideias apresentadas neste texto fora discutida em mesa redonda no XII Encontro Nacional de Educação Matemática em São Paulo (PERALTA, 2016).

² Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP Proc.16/16478-5) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES Edital nº 15/2016).

³ Professora doutora na Universidade Estadual Paulista (UNESP), Departamento de Matemática, Faculdade de Engenharia, Ilha Solteira. Endereço eletrônico: deise@mat.feis.unesp.br.

⁴ Professor doutor na Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), Instituto de Física e Química, Itajubá. Endereço eletrônico: jricardo.fisica@gmail.com.

⁵ Professor catedrático na Universidade do Minho (UMinho), Instituto de Educação, Braga – Portugal. Endereço eletrônico: jpacheco@ie.uminho.pt.

tende a minar o poder de crítica e da formação pelas vias da racionalidade (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Em suma, as principais advertências desses teóricos que ficaram conhecidos por primeira geração da Escola de Frankfurt, que constitui a “crise da racionalidade da modernidade” podem ser resumidas das interpretações de Longhi, (2005) da seguinte maneira: a modernidade privilegiou um tipo de racionalidade centrada na concretização de seus fins voltada apenas para na dominação e controle dos mundos objetivo e social e a principal consequência dessa dominação é a adoção de um modelo de razão humana segundo o qual “o que pensa ou o que diz um indivíduo racional ilustrado também pensam e fazem todos os demais homens nas mesmas condições” (LONGHI, 2005, p. 8).

Em vista desse cenário, parece importante se lançar ao entendimento sobre como as diversas formas de racionalidade fundamentam, direta ou indiretamente, a efetivação de propostas de políticas educacionais.

OBJETIVO E METODOLOGIA

O objetivo deste texto é analisar a forma como, historicamente, professores de Matemática se viram envolvidos em processos de implantações curriculares, pelos órgãos governamentais do Estado de São Paulo, no período de 1930 a 2013. Para tanto são consideradas as histórias de formação relatadas por professores que vivenciaram, como alunos ou como profissionais, tais ações de formação.

Não se trata de um artigo que prima por qualquer reconstituição (se é que isso seja possível) histórica das implantações curriculares pelas quais passaram os professores do estado de São Paulo. No caso deste estudo, o interesse é trazer para discussão o que dizem os professores sobre suas histórias de formação e compreender os sentidos desses dizeres sob o ponto de vista dos referenciais da Teoria Crítica, especialmente da Teoria da Ação Comunicativa (TAC), de Habermas (1987). Diante de tais relatos buscou-se entender de que maneira esses professores participaram ao longo das últimas décadas da implantação desses processos.

A expressão história de formação de professores se refere a uma modalidade de investigação com abordagem qualitativa que vincula oralidade e memória, usualmente, vinculada à História Oral. Esta sim pensada como metodologia de pesquisa qualitativa, principalmente, para estudos históricos. Em Educação Matemática, essa abordagem tem sido utilizada mais frequentemente para estudos acerca da História da Educação Matemática, embora seja procedente como possibilidade produtiva e exequível para estudos de panorama de políticas públicas (GARNICA, 2004a).

Não havendo uma história “verdadeira”, trata-se de procurar pelas histórias de formação dos professores, tratando-as como versões, analisando como se impõem os regimes de verdade que cada uma dessas versões cria e faz valer; que nos permitem

(re) traçar um cenário, um entrecruzamento do quem, do onde, do quando e do por que (GARNICA, 2004b). Esclarecendo que por formação (pré e em serviço - inicial, continuada, emergencial) nesse artigo é entendida toda ação ou processo com intensões formativas (cursos, capacitações, oficinas para orientações, reuniões) com objetivo de fomentar concepções e práticas visceralmente interligadas com saberes e fazeres necessários a docência.

Colaboraram no estudo 09 professores⁶ que ensinaram e/ou ensinam matemática em escolas públicas, de ensino regular, de uma cidade do extremo noroeste do estado de São Paulo. Com idades entre 98 e 29 anos (à época das entrevistas), todos os professores entrevistados possuíam formação compatível com a atual licenciatura em matemática e são professores efetivos aposentados ou ainda em exercício da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP). O convite à participação fora feito, durante visita às duas escolas estaduais da cidade, a todos os professores de matemática com vínculo de efetivo. Nas escolas também foram obtidas informações sobre professores aposentados e a eles o convite fora estendido. De 15 convites feitos, 09 foram aceitos. Fora adotada a terminologia Professor 01, Professor 02, ..., Professor 09 ao longo do artigo para se referir aos professores participantes.

Como recorte temporal partiu-se da constatação e do reconhecimento que logo após a Revolução de 1930 ocorreram inúmeras tentativas de organização de um sistema educacional do país que se mostraram relevantes para ampliar a compreensão das condições atuais (MIORIM, 1998). Outro fator determinante para o recorte temporal foi a impossibilidade de encontrar um professor com idade suficiente para ser entrevistado sobre período anterior a 1930. Até mesmo a Reforma Francisco Campos foi mencionada pelo Professor 01 como memórias da época de estudante.

Após os contatos iniciais, apresentação da pesquisa e assinatura dos termos de consentimento e esclarecimento, fora feita a seguinte indagação a cada um dos professores: Como se tornou um professor de matemática? Fale-me sobre sua história de formação e atuação profissional. E então, a partir daí, os professores falaram livremente. A pesquisadora, responsável pela condução dos encontros com os professores, limitou-se a interagir com sorrisos, interjeições e acenos de cabeça. Não houve qualquer questionamento ou pedido de esclarecimento adicional. Os professores livremente contaram suas histórias de formação e atuação.

Após o registro em áudio dos relatos, os dados foram transcritos e, logo após conclusão desta etapa, a transcrição foi apresentada aos participantes para que tomassem conhecimento da versão escrita de suas falas e também tivessem oportunidade de realizar modificações, caso quisessem. Nenhum dos professores fez alterações.

⁶ Por questões de ordem ética, todos os envolvidos nessa constituição de dados permitiram o uso de seus relatos de forma anônima em um Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Foram selecionados episódios para análise que se constituíram em trechos dos relatos que tratavam sobre as principais implantações curriculares ocorridas de 1930 a 2013. Tais episódios poderiam ser compreendidos em muitas facetas, porém neste estudo a principal delas é a relação do processo de implementação curricular, como relatadas pelos professores, e a racionalidade imbricada nessa descrição.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para analisar a forma como, historicamente, professores se viram envolvidos em processos de implantações curriculares, pelos órgãos governamentais do Estado de São Paulo, foram adotadas referências que configurem a racionalidade presente nas ações. Elas são baseadas nos paradigmas da “filosofia do sujeito e da consciência” e da “razão comunicativa” (HABERMAS, 2003). Esse paradigma se constitui como a base de toda a filosofia da racionalidade habermasiana, uma vez que o autor dedica suas reflexões a compreender de que forma o uso da linguagem intentando o entendimento é fundamental na constituição dos processos comunicativos e nos seus efeitos.

Habermas, que também compactua com as ideias já apresentadas da dominação da racionalidade técnica na estrutura da modernidade, desenha sua Teoria da Ação Comunicativa (TAC) para apresentar e refletir sobre o conceito de racionalidade, buscando compreender como e porque ela foi invadida por modos de agir de caráter técnico e, então, apresentar caminhos pelos quais entende como possível o reestabelecimento do potencial emancipatório da racionalidade.

E aqui se enfatiza a ideia de paradigma da dominação, aquele que age isoladamente, ou seja, procurando segregar as pessoas e torná-las meio para um fim pré-determinado tecnicamente. Essa ideia faz parte do corpo teórico entendido como racionalidade técnica e encobre com ar de neutralidade os objetivos da dominação.

Na medida em que os atores estão exclusivamente orientados para o *sucesso*, isto é, para as consequências do seu agir, eles tentam alcançar os objetivos de sua ação influenciando externamente, por meio de armas ou bens, ameaças ou seduções, sobre a definição da situação ou sobre as decisões ou motivos de seus adversários. A coordenação das ações de sujeitos que se relacionam dessa maneira, isto é, *estrategicamente*, depende da maneira como se entrosam os cálculos de ganho egocêntricos. O grau de cooperação e estabilidade resulta então das faixas de interesses dos participantes. Ao contrário, falo em *agir comunicativo* quando os atores tratam de harmonizar internamente seus planos de ação e de só perseguir suas respectivas metas sob a condição de um *acordo* existente ou a se negociar sobre a situação e as consequências esperadas. (HABERMAS, 2003, p. 164-165)

Habermas (2003) diferencia as ações de um sujeito ou de um grupo de pessoas com base na forma como elas são voltadas a um *entendimento*⁷, ou a um processo de

⁷ Conceito habermasiano para um estado de interação discursiva entre sujeitos livres de coerção.

convencimento ou dominação de outrem por meio do uso de fala. Nessa compreensão, as ações exercidas carregam consigo marcas de sua racionalidade, que pode ser ação comunicativa (objetivando o entendimento) ou ação estratégica (objetivando única e exclusivamente o êxito).

RESULTADOS

Muitas poderiam ser as dimensões das políticas de formação docente, efetivadas no estado de São Paulo em cenários de implantações curriculares, a serem investigadas. Contudo, neste texto, o interesse recai sobre a forma como os professores-relatam que foram envolvidos em ações de formação pelos órgãos governamentais no Estado de São Paulo.

REFORMA FRANCISCO CAMPOS

O termo reforma é frequentemente utilizado na literatura para se referir a processos que envolvam implantação curricular, comumente usado quando há mudanças em larga escala que afetam a política, os objetivos, as estratégias e as prioridades de todo um sistema educacional. Segundo Romanelli (1996), a reforma conhecida como Francisco Campos foi criada por meio de um Decreto que, dentre um conjunto que criava o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (Decreto nº 19.402 de 14/11/1930), deu organicidade ao ensino público, mas não valorizou a articulação entre as áreas do conhecimento.

Pelo que me lembrou dos meus professores comentando não houve uma iniciativa de discutir a Reforma com eles. Eles discutiam entre si, mas a coisa já estava ali: pronta e acabada. A discussão era no sentido de como eles fariam para se enquadrar na nova estrutura. Aqui em São Paulo, nós sentimos, quanto à Matemática, as principais preocupações de renovação da Reforma Campos estavam relacionadas à modernização dos conteúdos e à metodologia de ensino, compatíveis com a proposta do professor Euclides Roxo⁸. Trouxe legalmente, pela primeira vez a denominação-Matemática para a união da Aritmética, Álgebra e Geometria e, em decorrência, as aulas das matemáticas passaram a ser lecionadas por um único professor [...] Indicava ainda uma listagem de conceitos que deveriam ser ensinados pelos professores em cada série. Na época houve o comentário que a Reforma Francisco Campos tinha um caráter elitista coerente com posição disputada entre a velha aristocracia e a burguesia urbana emergente. Esse confronto de interesses levou a uma série de movimentos políticos, caracterizados por revoltas, golpes e revoluções. 1930 foi o ano, né? (PROFESSOR 01 - 98 anos, aposentado, 40 anos de efetivo exercício)

Podemos destacar o aspecto invasivo do sistema à medida que a Reforma não apresenta qualquer aspecto de construção conjunta com os professores. A mudança

⁸ Euclides Roxo foi diretor do Colégio Pedro II, no qual propôs, em 1927, baseando-se nas propostas de Felix Klein na Alemanha, acabar com a matemática ensinada em partes distintas e fragmentas.

da caracterização da matemática como disciplina impactava, diretamente, no exercício e necessidade de formação dos professores. Mesmo assim o sendo, a aplicação da Reforma se dá em desconexão com os aspectos apontados pelos professores, evidenciando uma racionalidade sistêmica típica.

REFORMA CAPANEMA

Gustavo Capanema - Ministro da Educação durante a ditadura do governo Vargas (1930-1945) - deu início a uma renovação em alguns segmentos do ensino com vários decretos, baixados com a denominação de Leis Orgânicas do Ensino, que estruturaram alguns segmentos do sistema de ensino brasileiro.

A partir da década de 40 do século XX no Brasil fazia-se intensa crítica ao elitismo do ensino e promovia-se a abertura das portas da escola para a massa trabalhadora. [...] O populismo revelou-se. Nesse contexto, a Reforma Capanema de 1942 traz implícita a noção de educação a serviço da nação para colaborar na construção de uma realidade moral, política e econômica. Aqui em São Paulo nos chegavam orientações a serem seguidas e fomos divididos em professores do ginásio e professores do colegial. Fizeram reuniões, deram orientações, documentos para lermos, mas no final na sala de aula tínhamos que nos virar. (PROFESSOR 01 - 98 anos, aposentado, 40 anos de efetivo exercício)

Os professores se mobilizaram, mas a Reforma Capanema já veio pronta. Restou aos professores executarem. (PROFESSOR 02 - 95 anos, aposentado, 42 anos de efetivo exercício)

Pelo relato “a Reforma Capanema veio pronta” é possível inferir a falta de qualquer aspecto comunicativo ou de negociação com os “executores” dessas implantações curriculares. Enquanto no referencial teórico habermasiano há a defesa de que o sucesso comunicativo se dá pela presença de elementos discursivos voltados ao entendimento, o que é percebido na fala do professor são aspectos mais próximos da racionalidade sistêmica. Os fins da racionalidade sistêmica são desligados dos aspectos do mundo da vida dos professores e da escola, o que, muitas vezes, acarreta as disparidades descritas neste excerto.

PORTARIA MINISTERIAL DE 1951

A Portaria de 1951 (Portaria Ministerial n.º 966, de 2.10.1951) estabelecia os programas de matemática utilizando o termo “Programa Mínimo”.

O Ministro da Educação na década de 50 iniciou uma nova revisão e simplificação dos programas e conteúdos de ensino. A justificativa era a simplificação com o propósito de atender a demanda apresentada no início dos anos 1950: crescente diversidade da população escolar em relação às décadas anteriores. Hoje entendo o quanto tudo aquilo era excludente, preconceituoso. Como se as escolas por te-

rem aberto as portas para um número maior de alunos, para uma diversidade de classes sociais; tivesse tornado impossível o ensino de conteúdos mais complexos. Simplificaram a escola porque agora os pobres a adentraram. Entre nós sempre comentávamos que aquilo era um jeito de culpar os pobres, que estavam tendo acesso à escola, pela má qualidade. Agora nós teríamos uma massa de aluno com nível aquém. Então eles não dariam conta se o conteúdo fosse complexo. (PROFESSOR 01 - 98 anos, aposentado, 40 anos de efetivo exercício)

Os programas de Matemática traziam diferenças em relação àqueles de 1931: mesmo mantendo a unicidade da Matemática escolar, houve a supressão do ensino concomitante da aritmética, álgebra e geometria em torno da noção de função. O comentário era que se apresentava um retrocesso em algumas ideias implementadas na Reforma Campos. Na verdade discutíamos entre a gente, mas nossas discussões tinha impacto nenhum nas decisões do Estado. Professor era executor. (PROFESSOR 02 - 95 anos, aposentado, 42 anos de efetivo exercício)

No relato dos professores é possível notar referência à Reforma como propositora de uma racionalidade utilitarista da matemática. Dentro dessa lógica, a escola definia-se pela formação como sinônimo de qualificação, porém não havia espaço privilegiado, segundo os professores, para discussão e entendimento pelo corpo docente. Desta forma, uma implantação curricular pode tornar-se instrumento de poder e dominação. As ações de implantação trouxeram consigo argumentos que desmobilizam e desarticulam qualquer tentativa de reflexão. Tais argumentos podem ter dirigido a atenção pública e atuado na dissolução de possibilidades de ação genuinamente coletiva. Ao agir dessa maneira, priorizando ações estratégicas em detrimento de ações comunicativas, as instituições responsáveis pelas implantações curriculares esvaziam o diálogo, desencorajam a participação dos professores e criam um clima de apatia e desesperança. À medida que os professores percebem as implantações curriculares como advindas de instituição alheia e insensível à suas demandas, um clima de desconfiança e suspeita é gerado o que, por vezes, acaba produzindo reações de hostilidade.

LDBEN N.º 4.024, DE 20.12.1961 E A LDBEN N.º 5.692/1971

A LDBEN nº 4024 regulamentou a descentralização do sistema educacional, com a criação dos sistemas estaduais de ensino. O Art. 35 estabelece que os currículos e programas não mais fossem fixados por organismo federal (exceto o de um Núcleo Comum).

A educação de grau médio dava continuidade à educação ministrada na escola primária e manteve-se organizada em dois ciclos: o ginásial de 4 anos e o colegial de 3 anos. Ambos os ciclos abrangeram os cursos de ensino secundário que era o que chamávamos de propedêutico e os técnicos profissionalizantes industrial, agrícola, comercial e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário. Assegurou aos concluintes o direito a prestarem exames para qualquer curso superior.

Todavia não superou a dualidade estrutural: continuaram a existir dois ensinamentos distintos para distintas clientela. Os programas de ensino eram amarrados, não havia possibilidade de discutir. Era só executar. (PROFESSOR 01- 98 anos, aposentado, 40 anos de efetivo exercício)

O cenário nacional a partir de 1960 foi marcado pelo Movimento da Matemática Moderna, o MMM. Aquilo nos foi apresentado pelo governo e por especialistas como algo novo e que mudaria a forma de ensinar e aprender matemática. E quem éramos nós, simples professores, para criticar, discordar ou negar alguma coisa? O Movimento da Matemática Moderna chegou com o carimbo do governo. (PROFESSOR 02- 95 anos, aposentado, 42 anos de efetivo exercício)

Na década de 70, fortes críticas ao Movimento da Matemática Moderna começaram a surgir. Sangiorgi,

[...] atribuiu os erros ou aspectos negativos apontados pelos críticos não à Matemática Moderna como proposta, mas aos abusos feitos em nome dela e ainda a forma como os professores que estão na sala de aula foram envolvidos no Movimento. (BÜRIGO, 1989, p. 223)

Aos professores, no contexto da 5693/71, cabia o papel de seguir as implementações que já vinham estabelecidas pela política educacional. O regime militar que tinha como suporte ideológico a doutrina da segurança nacional, a teoria do capital humano e a orientação de correntes do pensamento cristão conservador que objetivava habilitar, qualificar sujeitos para o mercado de trabalho. (PROFESSOR 05 - 62 anos, aposentado, 36 anos de efetivo exercício)

No relato dos professores é possível identificar que o objetivo era obter “a melhor e a mais racional solução”, utilizando-se dos meios mais apropriados e eficazes. Nesta formulação, até situações autocráticas se justificariam para permitir um resultado prático mais “apropriado”, ou em outras palavras, os fins justificariam os meios a serem utilizados. Na visão instrumental a busca da relação entre meios e fins, ou entre causa e efeito, é a forma mais racional de apreender a realidade e, portanto, o fundamento para qualquer ação racional eficaz. Se os fins são previamente fornecidos a questão se restringe em identificar os “meios” mais apropriados para alcançá-los. Neste conceito de razão, juízos de valor ou critérios subjetivos são sempre descartados: os meios e os fins (embora não sejam isentos de valor) se justificariam pelo rigor científico. Isto era o desejado no ensino e na aprendizagem de matemática que era visto como essencial para qualificar para o mercado de trabalho.

GUIAS CURRICULARES DO ESTADO DE SÃO PAULO (1973)

Na década de 1970, o Estado de São Paulo se destacou em termos de debates sobre implantações e inovações curriculares decorridas no Brasil. Em 1973 foram

elaborados pela Secretaria de Estado da Educação os Guias Curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino de 1.º grau.

Os guias da década de 70 apresentavam programas mais detalhados que os das reformas anteriores e acredito que até mais que os que vieram depois. Ele trazia listas de conteúdos e as sugestões de caráter metodológico apresentavam objetivos por níveis e por séries. O programa de ensino vinha prontinho. Inclusive vinha já o que fazer para se ter na matemática a oportunidade de desenvolvimento para uma sociedade tecnológica. (PROFESSOR 03 - 73 anos, aposentado, 39 anos de efetivo exercício)

Nos textos dos Guias Curriculares, havia menção ao fato de se fundamentarem tanto em questões ligadas ao ensino como à aprendizagem. Eles se diziam como tendo a função de orientar o professor sobre questões conceituais e metodológicas. Porém, cabia a nós entendermos o que era para ser feito. Saíamos dos cursos e reuniões com a sensação que era pra ser feito de um jeito, mas sempre diziam que poderíamos fazer do nosso jeito. A sensação de que existia um jeito certo de fazer, mas não sabíamos qual era. Ninguém falava, mas esperavam que fizéssemos. A sensação geral era essa. (PROFESSOR 04 - 68 anos, aposentado, 34 anos de efetivo exercício)

Na fala dos professores mais uma vez há evidências de racionalidade técnica orientando as ações de implantação curricular. Caso tais ações estivessem próximas de uma concepção comunicativa de racionalidade estas não resultariam do manejo de técnicas ou modelos explicativos unidirecionados, mas da capacidade das pessoas de falarem, interagirem e se entenderem mutuamente em relação a conteúdos e práticas. Como atores sociais racionais, os professores seriam capazes de se comunicarem e de aprenderem uns com os outros, mobilizando a atenção percepções para promover entendimentos em relação a implantação curricular.

AS PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA PARA O 2º GRAU DE 1978 E 1986 DO ESTADO DE SÃO PAULO

Em 1978 foi organizada a Proposta de Matemática para o 2.º grau do Estado de São Paulo que, segundo o próprio documento, surgiu em decorrência de reflexões sobre o papel da Matemática no Currículo e sobre análises de documentos oficiais precedentes. Foram “necessários materiais instrucionais que pudessem esclarecer certos pontos, de modo a tornar mais eficaz, à ação do professor na sala de aula” (SÃO PAULO, 1980). Em 1986 foi elaborado o texto *Questões para orientar a reflexão sobre o planejamento de ensino de matemática para o 2.º grau* que originou uma versão preliminar da Proposta Curricular de Matemática para o 2.º grau.

Algo que me marcou na época foi o que podia ser lido no texto da proposta que ela tinha sido organizada a partir de análises das outras propostas curriculares. As tais análises mencionadas devem ter mostrado a necessidade de orientações mais efetivas ao trabalho do professor porque vieram muitos cursos junto com ela. (PROFESSOR 05 - 62 anos, aposentado, 36 anos de efetivo exercício)

Lembro que naquela época foi um alvoroço. Falavam, mas não falavam o que deveríamos fazer. Se é que você me entende? Falavam que era para ser feito de um determinado jeito nas reuniões na escola e na delegacia de ensino, mas sempre reafirmavam ao final: Bom, isso é só uma sugestão. No documento da proposta havia um tópico chamado Reflexões. Nele havia discussões sobre avaliação e técnicas pedagógicas para o ensino e a aprendizagem de matemática: estudo dirigido, painel integrado, seminário. Mas, sempre diziam é só sugestão. Mas a gente sabia que queriam que fosse feito daquele jeito. (PROFESSOR 03 - 73 anos, aposentado, 39 anos de efetivo exercício)

Na época nos envolveram na proposta sobre a necessidade do ensino de Probabilidade, Estatística e Matemática Financeira. Para garantir que faríamos nos foi passado um passo a passo sobre como deveríamos proceder. (PROFESSOR 03 - 73 anos, aposentado, 39 anos de efetivo exercício)

Éramos convocados pela Delegacia de Ensino para discutir as proposta, mas acabava sempre sendo um curso onde nos falavam das intenções da Secretaria de Estado, do que seria realizado em nível de Delegacia, em nível de escola, em nível de sala de aula. Foi dito que os resultados das discussões, discussões, entre aspas, foram levados para CENP. Inclusive falaram que houve encontros na CENP para analisar estas discussões. Não foi isso que percebemos não. (PROFESSOR 04 - 68 anos, aposentado, 34 anos de efetivo exercício)

O documento era recheado de orientações aos professores, mas não parecia haver uma preocupação da forma como essas orientações eram interpretadas por nós. Sempre foi algo unilateral. A secretaria e os especialistas falando, falando, falando, mas sem a preocupação se tinha alguém ouvindo. (PROFESSOR 05 - 62 anos, aposentado, 36 anos de efetivo exercício)

Uma das características do pensamento social de Habermas é a proposta de inclusão do outro com sua valorização enquanto sujeito do processo comunicativo. Portanto, o professor— o outro na relação com a CENP⁹ — é merecedor de tratamento humano, não pode ser visto como mero espectador em reuniões, treinamentos, capacitações, oficinas. Neste sentido, aponta-se que, pela fala dos professores participantes da pesquisa, as ações da CENP, por ocasião da Proposta Curricular de 1978 e também na de 1982, aparentemente, estavam voltadas a uma ação estratégica não fundada em princípios da intercompreensão. Mediante a utilização assimétrica da linguagem é impossível a transformação da prática pedagógica, e, conseqüentemente, uma implantação curricular que contemple as necessidades do contexto real da escola, pois ao interromper-se a comunicação, silencia-se o professor, colocando-o na solidão de si mesmo com a tarefa de transpor para a sala de aula uma proposta que não reconhece como sua.

⁹ Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

A LDBEN 9394 /96 E OS PARÂMETROS CURRICULARES

A LDBEN n.º 9.394/96 é um marco da década de 90 e se diz baseada no princípio de democratização da educação. Os artigos 21 e 22 definem a composição (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e as finalidades (“desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996) da educação básica.

A nova LDB chegou com ares de moderna, de quem vai por a educação nos eixos. Determinava que todos os professores deveriam ter curso superior. Isso causou uma explosão de busca por formação. Falava dos tipos de formação. Mais uma vez a fala da formação do professor como o essencial para o sucesso da educação. (PROFESSOR 07- 52 anos, 25 anos de efetivo exercício)

A partir das orientações da LDBEN n.º. 9.394/1996, em relação ao conjunto de diretrizes de currículos e conteúdos mínimos, o MEC convidou um grupo de especialistas para a elaboração de Parâmetros Curriculares, e justificou sua produção, segundo Pietropaolo (1999, p. 57), como “um meio de promover nos estados e municípios a reflexão sobre as propostas por eles elaboradas, a partir de meados de 80”. Como orientação complementar, outro documento foi elaborado e publicado: os PCN+ para o Ensino Médio (BRASIL, 2002).

Tá lá nos PCN que a finalidade do ensino da Matemática, associada às outras áreas, é desenvolver habilidades e competências. Agora o que vem a ser competências e habilidades? Desde a chegada dos PCN nunca houve consenso. Aliás, uma das discussões mais acaloradas que participei em todas essas capacitações foi sobre o que seriam competências e habilidades. (PROFESSOR 06 - 58 anos, 30 anos de efetivo exercício)

Em relação à formação que o professor recebeu ou deveria receber para seguir as orientações dos PCN: muitos cursos, presenciais, à distância, videoconferências, palestras, oficinas. Materiais diversos foram previamente elaborados e executados pelas redes de ensino municipais e estaduais. Sempre ações unilaterais. (PROFESSOR 05 - 62 anos, aposentado, 36 anos de efetivo exercício)

Os PCN do ensino médio foram publicados em 1997 e funcionavam como diretrizes para o ensino médio. Falava muito em contextualização. E o desenvolvimento de conhecimentos mais amplos e abstratos que tem relação com uma visão de mundo. Estava escrito assim. (PROFESSOR 08 - 44 anos, 20 anos de efetivo exercício)

Nos PCN+, de modo mais explícito, havia orientações sobre elementos para a definição de conteúdos e adoção de opções metodológicas. Eram mais evidentes algumas formas de conduzir o ensino e avaliar a aprendizagem. Estava no auge a questão do construtivismo e era nítida nas formações essa tendência como a mensagem

que os PCN+ traziam para ser colocado em prática na sala de aula. (PROFESSOR 04 - 68 anos, aposentado, 34 anos de efetivo exercício)

Um olhar habermasiano nos permite analisar que, por mais qualificados que sejam os idealizadores e por mais adequados que sejam os documentos de implantação curricular, a preocupação com a intercompreensão precisa ser entendida como um dos objetivos do ato comunicativo. Intercompreensão deve sempre existir em processos de implantações curriculares. A validade de novas diretrizes curriculares deve passar, necessariamente, pelo crivo argumentativo dos participantes no espaço escolar.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO

O Departamento de Políticas de Ensino Médio, da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e Cultura (MEC) publicou e divulgou, em 2006, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

Quanto à escolha dos conteúdos é possível notar uma preocupação em mostrar a matemática como ciência e as orientações tinham como metodologia a resolução de problemas. A respeito do processo de ensino e aprendizagem, neste documento foram apresentados os conceitos de situação didática, contrato didático, contrato pedagógico, transposição didática e contextualização. Centrava foco nas habilidades e não nos conteúdos. [...] Os conteúdos estão explicitados e há exemplos sobre como devem ser tratados os temas, relacionando-os com outras áreas e com a própria Matemática. O texto é muito parecido com a de manual para subsidiar a ação docente. (PROFESSOR 04 - 68 anos, aposentado, 34 anos de efetivo exercício)

A SEE/SP concebeu e coordenou, por meio da CENP entre os anos de 2004 e 2006, o Ensino Médio em Rede (EMR)¹⁰ voltado para formação continuada. O EMR foi desenvolvido com financiamento do PROMED¹¹ e firmado pelo convênio SEE/SP - MEC - BID¹². Teve a Fundação Vanzolini como gestora.

Os professores, os ATP¹³ e os Supervisores de Ensino deveriam desenvolver suas atividades sob a orientação de especialistas e da coordenação do programa. Todas as nossas reuniões na escola eram recheadas de orientações. Saíamos com quilos de papel. (PROFESSOR 05 - 62 anos, aposentado, 36 anos de efetivo exercício)

¹⁰ Disponível em http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/25/arquivos/Regimento_2006.pdf. Acesso em: 07 fev 2018.

¹¹ Programa de Melhoria e Expansão no Ensino Médio.

¹² Banco Interamericano de Desenvolvimento.

¹³ Os assessores técnico-pedagógicos (ATP) eram professores da rede estadual de educação que foram deslocados de sala de aula para desempenhar funções de apoio à Secretaria de Estado da Educação, incluindo atividades de gestão e formação.

Sempre ouvíamos nas formações que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio deixavam a cargo das escolas as escolhas para o desenvolvimento das noções matemáticas a serem desenvolvidas na Educação Básica. Isso depois se tornou um problema, justificando a implantação de um novo currículo no Estado de São Paulo. A diversidade de encaminhamentos para o ensino e aprendizagem da matemática. Segundo a Secretaria, dificultou a avaliação do desenvolvimento curricular no Estado. (PROFESSOR 06 - 58 anos, 30 anos de efetivo exercício)

Nota-se um zelo com o caráter estratégico da comunicação: instrumentalizar o professor para que este pusesse por em prática as diretrizes curriculares propostas. Isto numa clara evidência de ação rigidamente coordenada para um fim predeterminado. Neste caso, a intercompreensão das proposições apresentadas, ou seja, uma ação real e efetiva de aceitação dos indivíduos como capazes de falar e de agir para operar transformações no contexto real da escola, não parece ter sido privilegiada. Não há elementos de reconhecimento da competência argumentativa dos que fazem parte do processo.

O CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO

A partir do ano letivo de 2008 foi implantado, na rede estadual de ensino de São Paulo, um novo currículo intitulado, inicialmente, Proposta Curricular do Estado de São Paulo, e, desde o ano de 2010, Currículo do Estado de São Paulo. A implantação da nova Proposta pela SEE/SP em sua rede de ensino foi uma das ações do projeto São Paulo faz Escola – Currículo, Avaliação e expectativas de Aprendizagem, que integrou a agenda do plano de gestão de governo (2006-2010) para a educação básica paulista e contou ainda com as ações da Rede do Saber¹⁴ e REDEFOR¹⁵.

Mas, como sempre, em documento nenhum encontramos menção ao fato de ao professor caber o papel de implementar os objetivos da Proposta como se comunhasse de todos os conceitos, como por exemplo o de competências, implícitos e explícitos na Proposta. (PROFESSOR 08 - 44 anos, 20 anos de efetivo exercício)

Os Cadernos do Professor¹⁶ assumem o papel de dizer pra gente como desenvolver formas de atuação profissional vinculadas com os conteúdos que compõem a base curricular. (PROFESSOR 09 - 29 anos, 05 anos de efetivo exercício)

¹⁴ É um canal de “comunicação”, formação e informação da SEE/SP através de recursos de videoconferência, teleconferência, ferramentas de gestão e ambientes colaborativos na internet.

¹⁵ O REDEFOR (Rede São Paulo de Formação Docente) é fruto de um convênio entre a SEE/SP e a USP, a UNESP e a UNICAMP para a oferta de cursos de pós-graduação desde 2010.

¹⁶ O Currículo está organizado em quatro eixos específicos que são oferecidos aos profissionais da educação do estado como subsídios para a sua implementação: (1) Proposta Curricular – documento base, (2) Caderno do Gestor – conjunto de documentos com orientações para a gestão do currículo na escola; (3) Cadernos do Professor – materiais de apoio às atividades do professor, organizados por bimestre e disciplina, (4) Caderno do Aluno, a partir de 2009 – complemento do Caderno do Professor, específico por disciplinas e por bimestre (ou volume).

Segundo o documento base, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008) busca atender ao nível de concretização estadual dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Há mais pontos convergentes do que divergentes entre este e os documentos anteriores. Por exemplo, o Currículo proposto para São Paulo a partir de 2008, assim como os PCN, apresenta foco nas habilidades, estas vinculadas às competências que compõem as matrizes de referências para avaliação, que se caracteriza por uma natureza altamente instrumental ao dizer aos professores “o quê e como fazer”, mas não proporciona um espaço de argumentação com esses docentes.

O Currículo trouxe algumas ações de implantação. A primeira foi lançar um projeto interdisciplinar, conhecido na rede de ensino estadual como Recuperação Intensiva, desenvolvido nos primeiros quarenta e dois dias letivos do ano de 2008, e cujo objetivo era concretizar e retomar as aprendizagens necessárias para a implantação da nova Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008, p. 4).

Nas capacitações falavam pra gente que uma finalidade desse projeto era apresentar orientações didáticas para sala de aula, que produzissem um movimento de ação, reflexão e ação e que indicasse a aquisição das habilidades de leitura e produção de textos e as habilidades matemáticas. Habilidades identificadas como deficientes de acordo com os resultados de exames de SARESP¹⁷ anteriores. (PROFESSOR 04 - 68 anos, aposentado, 34 anos de efetivo exercício)

Como forma de apoio nos apresentaram a Revista do Professor e o Jornal do Aluno, que serviram como referência para essas novas práticas e para o planejamento do ano letivo. (PROFESSOR 05 - 62 anos, aposentado, 36 anos de efetivo exercício)

Foram realizadas Videoconferências, e chamaram aquilo de capacitação, em dezembro de 2007. Para capacitar os professores cada diretor indicou quatro professores: dois que ensinavam Matemática, um no Ensino Fundamental e o outro no Ensino Médio, e dois que ensinavam português também um no Ensino Fundamental e o outro no Ensino Médio, que receberam orientações que deveriam ser repassadas aos seus pares em suas escolas. A recuperação intensiva, em fevereiro e março de 2008, foi finalizada com uma avaliação elaborada de forma centralizada e aplicada em toda rede estadual em um único dia. (PROFESSOR 06 - 58 anos, 30 anos de efetivo exercício)

Esse foi um período em que nenhuma Orientação Técnica¹⁸, em horário de aula, seria realizada diretamente com professores, ou seja, os docentes em exercício não mais foram convocados para participar de cursos e/ou orientações técnicas descentralizadas ou centralizadas. As OT poderiam acontecer em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), mediante solicitação dos gestores. Na verdade, par-

¹⁷ O SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) é uma avaliação externa realizada desde 1996 pela Secretaria de Estado da Educação.

¹⁸ Orientação Técnica (OT): Reunião ou ação articulada, cujo objetivo é subsidiar a atuação profissional na implementação de diretrizes, procedimentos técnico-administrativo, técnico-pedagógicos e curriculares da Educação Básica.

tualmente, não senti muita diferença. Seja o pessoal da Secretaria, da Diretoria ou o Coordenador da própria escola, eles diziam o que temos que fazer e a gente ia para sala de aula e tentava fazer como podia. (PROFESSOR 07 - 52 anos, 25 anos de efetivo exercício)

Um clima de desconforto e críticas se instaurou, pois um novo currículo estava sendo implantado e exigia ações de implementação nas salas de aula e escolas, com prescrições que não haviam sido discutidas nem estudadas pelos professores. (PROFESSOR 08 - 44 anos, 20 anos de efetivo exercício)

O relato dos professores, aparentemente, contraria um dado que consta na carta de apresentação, nas primeiras páginas do documento base: “Lembramos, ainda, que apesar de o Currículo ter sido **apresentado e discutido em toda a rede**, ele está em constante evolução e aperfeiçoamento” (SÃO PAULO, 2008, p. 5, grifo nosso).

Naquele momento no cotidiano das escolas os professores viram-na como mais um quadro de conteúdos e uma lista de obrigações a serem seguidas. O sucesso do projeto deve estar refletido na aprendizagem dos alunos, uma vez que é ela que representa a qualidade do ensino oferecido pela escola. Isso era falado em um vídeo, estava escrito no documento de implantação. Até na televisão eu acho que vi um pronunciamento. (PROFESSOR 06 - 58 anos, 30 anos de efetivo exercício)

Em 2008 houve uma única formação dos docentes PEB-II¹⁹ da rede estadual. A Secretaria através da CENP ofereceu o A Rede Aprende com a Rede para possibilitar aos professores aprofundamento dos conceitos e teorias que norteiam as Propostas de cada disciplina. Era mais um passo a passo de como utilizar o material distribuído com o novo currículo. (PROFESSOR 07 - 52 anos, 25 anos de efetivo exercício)

O curso A Rede Aprende com a Rede (RAR2008) foi uma iniciativa para qualificação dos docentes das escolas, principalmente daquelas que apresentaram o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP)²⁰ de 2007 abaixo da média estadual.

O grupo de professores foi organizado por Diretoria, por disciplina e por segmento de Fundamental II e Médio, sendo os Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas, das respectivas DE, os mediadores. Falaram de duas mil turmas formadas pelos mais de 47 mil professores inscritos. O curso basicamente nos orientava sobre uso dos cadernos, relembra conceitos matemáticos, formas de avaliar, essas coisas. Ensinando o professor a dar sua aula. A gente ouvia, ouvia, ouvia e só. (PROFESSOR 08 - 44 anos, 20 anos de efetivo exercício)

19 PEB-II: Professores de Educação Básica que atuavam no Ensino Médio e nos anos finais do Ensino Fundamental.

20 O cálculo do IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) considera o desempenho dos alunos no SARESP (em níveis de proficiência: abaixo do básico, básico, adequado e avançado) e o fluxo escolar (taxas de aprovação) (SÃO PAULO, 2008, p. 31).

Em 2009 a CENP e a Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAP) iniciam nova edição do curso A Rede Aprende com a Rede (RAR2009).

O curso RAR2009 foi para discutir o Currículo das diferentes disciplinas. Falava sobre a prática de sala de aula e como usar os materiais de apoio disponibilizados aos professores e às escolas. (PROFESSOR 09 - 29 anos, 05 anos de efetivo exercício)

Poderiam participar do RAR2009 professores efetivos ou estáveis da rede pública de ensino do Estado de São Paulo ou, não havendo este na disciplina, ser professor ocupante de função atividade, o OFA. Foram horas e horas de cursos. Falavam sobre como fazer, o que fazer, quer tínhamos que desenvolver competências e habilidades. Porém, saímos sempre com a dúvida: o que devemos entender por competência. Falavam, falavam, mas não esclareciam. (PROFESSOR 08 - 44 anos, 20 anos de efetivo exercício)

Para cada turma formada houve um mediador responsável que participou do curso A Rede Aprende com a Rede - Mediação. Sempre alteravam a estrutura das formações, dos cursos, mas a impressão que tínhamos era mesma: todo mundo sabe o que devemos fazer, menos a gente. Todo mundo sabe como o professor deve ensinar, menos o professor. A cada curso saímos com a impressão que éramos tratados como profissionais sem qualificação nenhuma. (PROFESSOR 07 - 52 anos, 25 anos de efetivo exercício)

Durante o período de levantamento de dados para a redação deste texto não fora encontrado um documento que demonstrasse o desempenho dos professores participantes das versões do RAR em relação à compreensão, à aceitação e legitimação das diretrizes da nova proposta curricular. Essa dificuldade para encontrar um documento dessa natureza ilustra uma preocupante e recorrente desproporção. De um lado verifica-se, mediante imponente visibilidade de gastos e despesas, preocupação com a estruturação, com a fundamentação, com a organização e o gerenciamento do programa de “capacitação” de professores; e de outro lado, desprovido de qualquer mecanismo de divulgação, encontram-se os resultados, não em termos de frequência, mas em análise dos materiais resultantes dadas as condições de diálogo e argumentação proporcionados pelo programa.

A SEE/SP, ou mais especificamente as pessoas que a representam, à luz do agir comunicativo, deveria ser sujeito aberto à interlocução dos saberes, pois deveria assumir que a verdade não está fechada e custodiada pelas instituições, dentre elas a própria SEE/SP, pelos intelectuais e cientistas, mas pode estar também na fala e nas ações do outro, seu interlocutor, o professor, o cidadão em geral, o aluno, ou, quem quer que seja.

Diferentemente da razão instrumental, a razão comunicativa não pode submeter-se sem resistências a uma autoridade cega. Ela se refere [...] a um mundo da vida simbolicamente estruturado que se constitui pelas interpretações dos que dele par-

ticipam e que só se reproduz através da ação comunicativa. Assim, a razão comunicativa não se limita a dar por suposta a consistência de um sujeito ou de um sistema, mas participa na estruturação daquilo que se deve conservar. A perspectiva utópica de reconciliação e liberdade está baseada nas próprias condições da socialização comunicativas dos indivíduos, está já inserida no mecanismo linguístico de reprodução da espécie (HABERMAS, 1987, p. 507).

Em fevereiro de 2011, a SEE/SP criou um Curso sobre o Currículo de Matemática para professores da disciplina. O Curso Especial de Matemática, segundo informações do site Rede do Saber, visa contribuir com a formação continuada dos professores de matemática da rede pública estadual.

O Curso Especial de Matemática veio baseado na lógica que os professores de matemática da rede não sabem matemática. Então vamos ensinar matemática e como ensinar matemática tudo junto em um curso. Olha era curso, aula, atividade que não acabava mais. Material até que bom, mas eu não vi diferença na qualidade do que chega aos alunos. (PROFESSOR 08 - 44 anos, 20 anos de efetivo exercício)

No curso eram abordados conceitos do Currículo, bem como as metodologias indicadas nos materiais de apoio ao professor. O curso estava dividido em quatro módulos com duração de 60 horas cada um: 24 horas presenciais e 36 online. Para disponibilizar o conteúdo virtual foi criado um site²¹ próprio. Eu só fiz o módulo 1 e 2. Muito do mesmo nossa! (PROFESSOR 07 - 52 anos, 25 anos de efetivo exercício)

Também com o intuito de instrumentalizar o professor, para implementação do Currículo, a SEE/SP, por meio EFAP, mantém desde 2010 o Programa M@tmídias – Matemática com Multimídias, composto de três cursos (M@tmídias 1 para professores que atuam na 1ª série do Ensino Médio, M@tmídias 2 para os da 2ª série e M@tmídias 3 para os da 3ª série).

O objetivo dos cursos era a formação dos professores de matemática do ensino médio para o uso de metodologias que envolviam objetos de aprendizagem²², tudo digital, como algo facilitador para o desenvolvimento do Currículo de acordo com o que era passado. Tudo na mesma lógica dos outros cursos com a diferença de enfatizarem o uso de tecnologias. (PROFESSOR 06 - 58 anos, 30 anos de efetivo exercício)

Pelo que tenho acompanhado [...] esse curso do Currículo novo, assim como os demais as ações da Secretaria, visa única fornecer instrumentos para o sucesso no desenvolvimento do Currículo de forma unilateral, ou seja, “dizem” ao professor o que ele deve saber e fazer sem propiciar a reflexão e a socialização sobre como esses conhecimentos impactam em sua atividade docente. Sem se preocupar como

²¹ www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/cursomatematica

²² Objeto de aprendizagem é qualquer atividade, digital ou não digital, que possa ser utilizada, reutilizada ou referenciada durante o aprendizado suportado por tecnologias digitais.

os professores interpretam e traduzem para o seu cotidiano todo esse conhecimento. Engraçado como algumas coisas nunca mudam. Mesmo em um mundo tão dinâmico. (PROFESSOR 01 - 98 anos, aposentado, 40 anos de efetivo exercício)

Não deveria ser prerrogativa exclusiva da SEE/SP o direito de proposições em processos de implantações curriculares. Essa função deveria caber, naturalmente considerando as atribuições sistêmicas que caracterizam uma instituição como a SEE/SP, a todos os sujeitos envolvidos, pois são todos capazes de ação. Esse entendimento, certamente, deveria subsidiar as práticas de implantação curriculares. Desejável seria o abandono de concepções positivistas e dogmatizantes, privilegiando uma visão integradora e comunicativa com os professores. Tal postura, gradativamente, levaria à compreensão da importância da validação das pretensões de validade dos muitos discursos que são produzidos nos processos de implantações curriculares nos quais são envolvidos professores e alunos da rede pública de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parece ser possível afirmar que ações de implantação curricular têm sido orientadas à adequação do sistema educacional paulista às políticas de reestruturação produtiva nacional. Entre essas ações se encontram aquelas relacionadas à prática docente, uma vez que essas podem ser consideradas, estrategicamente, fundamentais para efetividade das implantações curriculares. Com isso, de acordo com relatos dos professores participantes, as políticas voltaram-se a capacitação dos professores como executores de implantação curricular e, de acordo com esse objetivo, as ações da SEE/SP só poderiam ser movidas por uma racionalidade instrumental voltada para domínio e controle, para execução e reprodução, para normatização e regulação unilaterais.

Deste fato, podemos inferir que, possivelmente, as implantações de diretrizes curriculares, no estado de São Paulo de 1930 a 2013, possam ser caracterizadas de acordo com o grupo político dominante da época. O fato de certos ideais políticos, bem como determinadas concepções filosóficas e/ou pedagógicas, terem predominado e ganhado visibilidade nos textos oficiais de divulgação e implantação curricular de uma determinada época, não significa que outros discursos não existiram ou que outras práticas não foram produzidas. A não possibilidade, de esses discursos virem a fazer parte dos textos oficiais, das agendas de ações, dos processos formativos evidencia o caráter impositivo das ações de implantação que não oferecem condições reais de discussões públicas a respeito de Currículo.

A história de formação dos professores participantes, de acordo com o relatado por cada um deles, denuncia que as ações de implantação de diretrizes curriculares

para a rede de ensino pública do estado de São Paulo carece(ra)m de fundamentações acerca de processo de entendimento como possibilidade para orientações aos professores. As ações de formação/capacitação/qualificação da SEE/SP deveriam recorrer ao entendimento mútuo como meio para se chegar a obter um consenso. Este consenso, ao alcançar um nível de fundamento ético, desempenha um papel forte na organização social, determinando certos comportamentos no nível da ação e formação de todos os concernidos. Para tanto, a SEE/SP deveria legitimar a condição dos professores como intelectuais capazes de participar das ações de decisões acerca de currículo e não como meros executores de normas e técnicas.

Entendemos que a Teoria da Ação Comunicativa fornece, não só uma explicação para a necessidade dos professores serem protagonistas em processos de implantação curricular, mas mostra também que a consolidação de processos comunicativos em detrimento de práticas de formação impostas, unilateralmente, pela SEE/SP é condição para a solução de uma série de patologias que marcam os equívocos ocorridos na educação básica. À luz da análise habermasiana, a existência de espaços de argumentação e deliberação, que garantam participação de professores, nasce, não só de um ato de vontade de um grupo de indivíduos que lutam por condições da docência no ensino público, mas da necessidade que encontra seus fundamentos nos próprios processos de racionalização da educação.

Ao questionarmos o paradigma da razão instrumental (como padrão de racionalização usado, ao longo das implantações curriculares no estado de São Paulo), introduzindo o conceito de razão comunicativa de Habermas, fazemos a defesa de um salto paradigmático com profundas implicações para as teorias de currículo. Se no âmbito do mundo da vida, onde ocorrem os processos cruciais de produção e transmissão cultural, de socialização e de formação da personalidade individual, a ação deve necessariamente ser dirigida por processos comunicativos de busca do entendimento e não através de meios autorregulados, com a educação e os processos de implantação de currículos, dentre eles os de matemática, isto significa a necessidade de mudanças profundas nas formas de concepção destas áreas, mudanças estas que implicam na introdução de mecanismos de decisão que levem em conta a participação, com direito a vez e voz, de todos aqueles que sofrerão os efeitos desta ação.

Temos certeza que novos estudos, na vertente aqui esboçada, poderão trazer contribuições importantes a todos aqueles que lutam pela construção de uma educação que não seja guiada somente pelos imperativos sistêmicos, mas por processos comunicativos que prezem pela diversidade na participação e na tomada de decisões.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *A dialética do Esclarecimento*. São Paulo: Zahar, 1985.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2002.

BÜRIGO, E. Z. *Movimento da Matemática Moderna no Brasil*: estudo da ação e do pensamento de educadores matemáticos nos anos 80. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação: Ensino) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre.

GARNICA, A.V.M. História Oral e Educação Matemática. In: BORBA, M.de C.; ARAÚJO, J. de L. *Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a. p. 77-98.

GARNICA, A.V.M. Retraçando trajetórias, Recoletando influências e perspectivas: uma proposta em História Oral e Educação Matemática. In: BICUDO, M.A.V.; BORBA, M. de C. *Educação Matemática: Pesquisa em Movimento*. São Paulo: Cortez, 2004b. p. 151-163.

HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa II*: crítica de la razón funcionalista. 4ª ed. Madrid: Taurus, 2003.

HABERMAS, J. *Teoría de la Acción Comunicativa I*: Racionalidad de la acción y racionalización social. 2ª ed. Madrid: Taurus, 1987.

LONGHI, A. J. *A ação educativa na perspectiva da teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas*: uma abordagem reflexiva. Tese (doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 2005.

MIORIM, M. A. *Introdução à história da educação matemática*. São Paulo: Atual, 1998.

PERALTA, D. A. O histórico de implantação curricular no estado de São Paulo: uma análise habermasiana dos últimos vinte anos. Mesa Redonda “Revisitando o currículo da matemática escolar a partir das dimensões cultural, política e social”. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 12, 2016, São Paulo. *Anais...* São Paulo: SBEM, 2016. p. 1-12.

PIETROPAOLO, R. C. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: um estudo dos pareceres. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil: 1930-1973*. São Paulo: Vozes, 1986.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Subsídios para a implementação da proposta curricular de Matemática para o 2.º grau*. Coord. Almerindo Marques Bastos. São Paulo: SE/CENP/CECISP, 1980.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Proposta curricular do Estado de São Paulo: Matemática*. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

Recebido em: 02/03/2017.

Aprovado em: 01/03/2018.