

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

IDÊ MORAES DOS SANTOS

CONCURSOS PÚBLICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA REDE DE ENSINO DO
ESTADO DE SÃO PAULO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DOS EDITAIS PARA O
INGRESSO DE PROFESSORES (1992, 1998, 2003)

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

SÃO PAULO
2013

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

IDÊ MORAES DOS SANTOS

CONCURSOS PÚBLICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA REDE DE ENSINO DO
ESTADO DE SÃO PAULO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DOS EDITAIS PARA O
INGRESSO DE PROFESSORES (1992, 1998, 2003)

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação do Prof. Dr. Mauro Castilho Gonçalves.

SÃO PAULO
2013

Banca Examinadora

Dedicado à Luiza Rodrigues Kruschewsky

AGRADECIMENTOS

Nessa trajetória tão curta, mas de tempos tão intensos é preciso agradecer:

Ao meu Orientador Prof. Doutor Mauro Castilho Gonçalves pelas instruções pontuais, acompanhamento de minha trajetória de pesquisa, colaborações e sugestões que me levaram à reflexão sobre o objeto da pesquisa.

Às professoras Helenice Ciampi e Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi pelas excelentes instruções, sugestões e contribuições feitas durante o exame de qualificação e por suas participações em minha Banca Examinadora.

Ao meu Amado filho Danilo, minha neta Dafini e nora Denise pela compreensão dos dias e horas que estive ausente para dedicar-me à pesquisa.

À minha família, Lúcia, Junior, D. Therezinha, Rogério e Jô pelo incentivo e apoio.

Minha incansável amiga Alice que sempre se dispôs a auxiliar-me nas horas em que as instruções do *Word*, sobre a numeração das páginas deste documento, não foram suficientes.

Aos Professores do Programa Educação: História, Política, Sociedade, em especial ao Carlos, Circe, Luciana, Kazumi, Alda, Mauro e José Geraldo pelos ensinamentos tão preciosos que mudaram minha visão sobre a educação brasileira.

À excelente Secretária do Programa Betinha pela presteza e auxílio com a parte burocrática do Programa.

Ao Rodrigo Tavoni da Secretaria Acadêmica de Pós-Graduação pelo excelente atendimento ao longo desses 24 meses.

À Jucimeire Bispo e à Michele pelo apoio e incentivo em minha trajetória acadêmica.

À Leila Aparecida Viola Mallio da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (SEE/SP) por incentivar minha participação no curso de Mestrado.

À Equipe de Linguagens da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (SEE/SP) que compartilhou comigo os bons, os médios e os péssimos dias de minha trajetória acadêmica - Rozeli Frasca, Roseli Cordeiro, Clarícia, Mara, Katia Pessoa, João, Jucimeire, Ana Paula, Silvia, Neide, Valéria Tarantello, Maria Elisa, Serginho, Marcelo, Rosângela e Mirna.

Aos Supervisores de Ensino Roberto e Carlos pelo profissionalismo e competência em conduzir o Programa Bolsa Mestrado (SEE/SP), na Diretoria de Ensino Região de Suzano.

Ao meu amigo de classe e de trabalho Edimício pelas horas de gravação do exame de qualificação.

Ao meu irmão Isaías Fernandes dos Santos.

À Secretaria de Estado da Educação de São Paulo pela bolsa concedida do Programa Bolsa Mestrado.

À Pontifícia Universidade Católica pelo desconto na mensalidade do curso concedido aos professores da Rede Pública Estadual Paulista.

SANTOS, Idê Moraes dos. 2013. *Concursos públicos de Língua Portuguesa na rede de ensino do estado de São Paulo: uma análise comparativa dos editais para o ingresso de professores (1992, 1998, 2003)*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Programa de Estudos de Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Orientação: Prof. Doutor Mauro Castilho Gonçalves.

RESUMO

Esta pesquisa tem por finalidade buscar o perfil do professor de Língua Portuguesa requerido nas publicações apresentadas nos editais de concurso de ingresso de professores da rede estadual paulista, dos anos de 1992, 1998 e 2003. Em linhas gerais, investiga-se a fração dos editais de concursos públicos correspondente aos programas dos Conhecimentos Gerais de Educação e dos Conhecimentos Específicos da disciplina de Língua Portuguesa. Os estudos que discutem a temática dos concursos públicos da rede estadual paulista se restringem, quase que em sua totalidade, às análises das provas, mas os conteúdos apresentados nos programas dos editais de concurso não abarcam todas as questões das avaliações, por isso prova e edital precisam ser analisados separadamente. Da temática dos editais de concursos problematiza-se qual é o perfil do professor de Língua Portuguesa descrito nos programas dos editais de concurso de ingresso de docentes, do período citado. Da investigação propriamente dita infere-se que o perfil do docente, expresso nas publicações apresentadas dos programas de concursos de ingresso e, num mesmo edital, ora figura como ideal e ora como incapacitado para o exercício da docência. Isso porque tais perfis refletem os interesses dos órgãos centrais de legitimar determinados discursos sobre a educação. Tal legitimação se consolida por intermédio dos documentos que legislam sobre as questões educacionais que envolvem as ações da escola pública paulista. Quanto aos conhecimentos da disciplina de Língua Portuguesa, averiguou-se que há aspectos convergentes e divergentes na apresentação dos conteúdos dos editais e das propostas curriculares, sobretudo do que é postulado sobre a lista dos clássicos da literatura, descrita no edital de 1992.

Palavras-chave: Escola Pública. Língua Portuguesa. Editais de Concursos Públicos.

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the Portuguese Language Teacher Profiles that were published to determine eligibility to take the Entrance Examinations to be considered for positions with the São Paulo State Schools. This study focuses on the published profile announcements for the Entrance Exams for the years 1992, 1998, and 2003. Further stated, this study looks only at a fraction of the public announcements which correspond to the Entrance Examinations for the subtests of General Education Knowledge and Specific Portuguese Language Knowledge during this time. There have been very few studies done on the topic of Entrance Examination Profiles in the São Paulo State System and those that have been done have been restricted to, in most cases, an analysis of the test itself and not the profile requirements to take the test. Consequently, the requirements published to take the entrance examinations do not encompass all of the considerations of best preparation and best practice to ensure high standards of teaching. Therefore, the candidates who take the test may be ill prepared to pursue a successful teaching career. Due to this discrepancy, the test itself and the public announcement that determines eligibility to test must be considered separately. The Portuguese Language Teacher Profile public announcements determining eligibility to take the examination during the period cited above are very problematic. Upon closer consideration, the public announcements at times advertised for the ideal candidate who would become a successful teacher yet at other times, the announcements reflected a standard that was insufficient to fulfill the basic duties of a teacher. This may be explained by the fact that the public announcements for eligibility to take the Entrance Exams are crafted by and often reflect the interests of the local governing bodies and serve to legitimize and publicize their own agendas. These agendas more often than not do not reflect best educational practices. Once these announcements are published, they may be construed as appropriate educational practice by the general public. A more grave consideration is that these faulty proclamations become the basis for legislation that negatively impacts educational policy for all schools in São Paulo State. With respect to the curricula content in the discipline of Portuguese during the time cited above, it was found that there were wildly divergent aspects in the published announcements. This was most blatantly seen on the list of literary classics from 1992.

Key-words: Public School. Portuguese. Public Announcement of Examination.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1: Subdivisões temáticas e quantidade de publicações apresentadas no edital de 1992.....	20
Quadro 1.2: Quantidade de publicações apresentadas no edital de 1998.....	20
Quadro 1.3: Subdivisões temáticas e quantidade de publicações apresentadas no edital de 2003.....	21
Quadro 2.1: Frequência das obras por eixo temático - edital de 1992.....	38
Quadro 2.2: Lista de obras clássicas da literatura e seus respectivos críticos literários.....	42
Quadro 3.1: Frequência das obras por eixo temático - edital de 1998.....	65
Quadro 3.2: Registro de interpretação de texto.....	78
Quadro 3.3: Registro de elementos de textos narrativos.....	78
Quadro 3.4: Registro de indicadores de organização textual.....	79
Quadro 3.5: Registro de indicadores de pontuação.....	80
Quadro 3.6: Registro do uso ortográfico.....	80

RELAÇÃO DAS SIGLAS

APM	Associação de Pais e Mestres
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEE - CEF	Conselho Estadual de Educação – Conselho de Educação Fundamental
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CFE	Conselho Federal de Educação
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CENP/SEE	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas/Secretaria da Educação
CENP/SP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas/São Paulo
CGEB	Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
CGEB - SP	Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – São Paulo
CGRH	Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos
DO	Diário Oficial
DRHU	Departamento de Recursos Humanos
DST/AIDS	Doenças Sexualmente Transmissíveis/Síndrome de imunodeficiência adquirida
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
INTESP	Instituto Tecnológico de Seleção Pública
LA	Liberdade Assistida
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEB I	Professor de Educação Básica I
PEB II	Professor de Educação Básica II

SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SE	Secretaria da Educação
SE/CENP	Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
SEE	Secretaria de Estado da Educação
PRERPE	Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo
VUNESP	Vestibular da Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	2
CAPÍTULO 1 - Os editais de 1992, 1998 e 2003 - estrutura e composição.....	17
1.1 - O legislar sobre a educação - os Conselhos deliberativos.....	23
CAPÍTULO 2 - Os principais temas sobre a educação presentes nas publicações do edital de 1992.....	28
2.1 - A introdução do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no edital.....	30
2.2 - O perfil do professor da Escola-Padrão.....	33
2.3 - O conteúdo programático do edital - os eixos temáticos.....	37
2.4 - Os conhecimentos requeridos do docente de Língua Portuguesa.....	41
2.5 - As peculiaridades do ensino do texto, da gramática e da literatura.....	53
2.6 - Aspectos divergentes no ensino de literatura e Proposta Curricular de Língua Portuguesa de 1992.....	57
CAPÍTULO 3 - Os Conhecimentos Gerais de Educação - edital de 1998.....	60
3.1 - O conteúdo programático do edital - os eixos temáticos.....	65
3.2 - Os Conhecimentos Específicos de Língua Portuguesa.....	71
3.3 - Aspectos convergentes e divergentes no ensino da Língua Portuguesa - PCN e Proposta curricular do Estado de São Paulo.....	74
3.4 - As especificidades do ensino do texto, da gramática e da literatura.....	76
CAPÍTULO 4 - Os conhecimentos sobre a educação requeridos do docente ingressante – edital de 2003.....	86
4.1 - O perfil ideal de professor de Língua Portuguesa.....	92
4.2 - Principais conhecimentos de Língua Portuguesa exigidos do candidato.....	95
4.3 - Do ofício de professor a gestor da escola.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
BIBLIOGRAFIA.....	107
ANEXOS.....	115

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por finalidade buscar o perfil do professor de Língua Portuguesa requerido nas publicações apresentadas nos editais de concurso de ingresso de professores da rede estadual paulista, dos anos de 1992, 1998 e 2003.

Por meio dessa busca, atenta-se para a investigação dos conhecimentos descritos nas publicações dos editais para o estudo do docente candidato que dizem respeito à educação, tais como as principais temáticas discutidas pela legislação e propostas curriculares, e também os conhecimentos específicos da disciplina de Língua Portuguesa, como as mudanças ocorridas no ensino da gramática, literatura e produção textual.

As ideias presentes nesta pesquisa surgiram do meu trabalho com a formação do docente que venho desenvolvendo na Secretaria Estadual de Educação, que têm me possibilitado acompanhar de perto as discussões em torno dos concursos públicos para professores da rede estadual paulista, tanto pela mídia como também pelos testemunhos dos colegas docentes. Além disso, os debates acalorados e as diversas discussões em espaços formativos também contribuíram para meu interesse em discorrer sobre os concursos públicos para professores da disciplina de Língua portuguesa, campo de minha atuação profissional.

Na pesquisa dos documentos que discorriam sobre os concursos públicos, percebi que a discussão em torno dessa temática não era nova, pois já havia sido abordada em dissertações de mestrado e teses de doutorado, como também em artigos publicados em revistas acadêmicas, etc. Da análise desses documentos, verifiquei que esses estudos se restringiam, quase que em sua totalidade, às análises das provas.

De forma geral, os textos que discutiam sobre as provas de concursos públicos traziam abordagens sobre a ausência de coerência entre o conteúdo pedido na referência bibliográfica e o da avaliação ministrada aos docentes; problemas com os nomes de autores ou editoras redigidas erradas nos editais e, com certa frequência, estudos sobre as questões que apresentavam os resultados das alternativas diferentes do gabarito, ou seja, erradas. Além disso, traziam, ainda, análises aprofundadas sobre as questões dissertativas, investigando se os conteúdos estavam ou não em consonância com o edital ou o cotidiano do candidato (prática).

O problema é que a avaliação (prova ou exame) e o edital, embora tenham um mesmo objetivo, que é o de propiciar a classificação de um candidato que vai concorrer a uma vaga à docência, são dois instrumentos totalmente diferentes e, por isso, a meu ver, devem ser analisados sob outra perspectiva, ou seja, separadamente. Isso se constata em pesquisa

realizada por Ferreira (2006) em que apresenta depoimentos de professores de História que passaram pelo processo seletivo, em 2003, e que denunciaram a má elaboração das provas objetivas, por apresentarem enunciados e questões com sentidos dúbios, além da extensa bibliografia pedida nos editais.

Sobre os depoimentos colhidos por Ferreira (2006), venho me questionando se, na história dos editais dos concursos públicos para professor, houve uma bibliografia que de fato abarcasse as questões apresentadas nos cadernos das provas.

Ao optar pela pesquisa dos editais de concursos públicos assumia também uma investigação desafiadora. Isso porque, os editais são documentos informativos, que geralmente trazem informações sobre as datas da avaliação, documentos necessários para a participação do candidato, referenciais bibliográficos contendo publicações de conteúdos pedagógicos e específicos, para o estudo do candidato ao processo seletivo.

Olhar para o edital em sua função meramente informativa seria o primeiro passo para mudar a temática da pesquisa. Mas, ao prosseguir com a investigação de quais editais trabalhar e o que investigar, causou estranhamento o fato de alguns editais de concursos públicos antigos trazerem, em seus referenciais bibliográficos, listas de livros clássicos da literatura portuguesa e brasileira. Diversos questionamentos vieram à tona, tais como quem era o professor de Língua Portuguesa dessa época e se detinha mais conhecimento dos clássicos da literatura, se melhor formado, enfim, qual era o perfil desse docente.

Os editais poderiam responder a tais questionamentos, isso porque possuem publicações situadas em tempos e espaços definidos, em que há pessoas que contam suas histórias por meio dos documentos, tais como as propostas curriculares, livros, artigos de periódicos, legislações, etc. De certo modo, os documentos inscritos nos editais trazem marcas singulares dos órgãos institucionais, das tendências pedagógicas, sociais e políticas de uma época e, sobretudo, do tipo ideal de professor de Língua Portuguesa, expresso nas linhas e entre suas linhas, por isso o interesse pelo tema.

Em virtude do que foi exposto até aqui é relevante mencionar ainda que o tema é os editais de concursos de ingresso de professores de Língua Portuguesa, da rede de ensino estadual paulista, dos anos de 1992, 1998 e 2003. Desse tema, problematiza-se qual é o perfil do professor de Língua Portuguesa descrito nos programas dos editais de concurso de ingresso de docentes, do período citado.

O objetivo geral desta pesquisa é, portanto, buscar o perfil do docente expresso nas publicações dos Conhecimentos Gerais de Educação e dos Conhecimentos Específicos da

disciplina de Língua Portuguesa, dos editais de concursos públicos. Quanto ao objetivo específico buscou-se investigar quais conhecimentos de educação e de Língua Portuguesa, mais especificamente de texto, da gramática e da literatura foram requeridos dos docentes candidatos aos concursos públicos, dos três editais estudados.

Da investigação propriamente dita infere-se que o perfil do docente, expresso nas publicações apresentadas dos programas de concursos de ingresso, ora figura como ideal e ora como incapacitado para o exercício da docência. Isso porque tais perfis refletem os interesses dos órgãos centrais de legitimar determinados discursos sobre a educação. Tal legitimação se consolida por intermédio dos documentos que legislam sobre as questões educacionais que envolvem as ações da escola pública paulista.

Quanto aos conhecimentos da disciplina de Língua Portuguesa há divergências na apresentação dos conteúdos dos editais e das propostas curriculares, sobretudo do que é postulado sobre a lista dos clássicos da literatura descrita no edital de 1992.

No que diz respeito aos critérios utilizados na seleção dos editais de concursos públicos, o edital de 1992 foi a base de escolha para os demais editais. Isso porque, como já foi dito aqui, ao proceder a investigação de quais editais estudar, percebeu-se que o edital de 1992 continha, em seu conteúdo programático, uma vasta lista de livros clássicos da literatura e teóricos que discursavam sobre eles. Além disso, o edital de 1992 foi o último concurso de Língua Portuguesa regido pela Lei nº 5.692/71 que instituiu a escola de 1º e 2º graus na rede pública paulista, antes da promulgação da Lei e Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/96.

Concomitantemente à publicação do edital de 1992, constatou-se que o edital de 1998 se apresentava num contexto de mudanças significativas de transição das questões educacionais, tanto pela promulgação da nova (para época) Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, como pelo estabelecimento de um currículo nacional às instituições escolares. Já o edital de 2003, que também foi editado posteriormente, trouxe a novidade de editar em seu texto um perfil de docente ideal, requerido pelos órgãos centrais. Vale lembrar ainda que a escolha dos três editais de Língua Portuguesa selecionados em períodos subsequentes permitiu a investigação dos fatos citados ocorridos num espaço de tempo de 11 anos.

Alguns critérios foram utilizados para delimitar os conteúdos que seriam investigados. Isso porque os editais de concursos públicos são documentos que trazem diversas informações ao candidato sobre os locais de inscrições, datas da realização do concurso, informações sobre

os documentos que o candidato deve providenciar, os títulos (certificados de cursos, pontuações de concursos, por exemplo), etc. Além disso, contém também os conteúdos programáticos para o estudo do candidato que vai realizar o exame.

Os conteúdos programáticos geralmente estão divididos em Conhecimentos Gerais de Educação (textos, artigos, livros e propostas pedagógicas sobre a educação e legislações que normatizam a educação, etc.) e Conhecimentos Específicos de Língua Portuguesa (livros, artigos, periódicos que apresentam conteúdos/procedimentos de trabalho com o texto, a gramática e a literatura, referenciais legais específicos de Língua Portuguesa, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, etc.). São exatamente essas duas partes dos editais de concursos que foram estudadas aqui, ou seja, os programas dos Conhecimentos Gerais de Educação e os Conhecimentos Específicos de Língua Portuguesa, dos anos de 1992, 1998 e 2003.

Definidos os critérios de seleção dos textos e delimitados seus conteúdos, partiu-se para a seleção das fontes descritas nos conteúdos programáticos, dos editais selecionados. Tomando por base as legislações, os artigos, livros e propostas curriculares e outros documentos publicados nos conteúdos programáticos dos editais analisados, recorreu-se à seleção das publicações que possibilitassem a investigação da temática pesquisada.

O critério de seleção das fontes dos conteúdos programáticos foi o de priorizar as leis (decretos, pareceres, etc.) que caracterizassem a educação da época investigada ou que instituíssem projetos de maior abrangência (envolvimento de maior número de escolas), como o da Escola-Padrão, do edital de 1992 e o da Progressão Continuada (São Paulo, 1997a), realizados no estado de São Paulo, por exemplo. Outro critério de seleção das leis que vale a pena citar aqui é o estudo da legislação tanto em âmbito nacional como em âmbito estadual. Essa escolha deu margem para comparar se os postulados pela legislação nacional sobre a educação estavam em consonância com os preceitos ditados pelos órgãos estaduais paulista.

Os documentos legislativos e alguns artigos utilizados nesta pesquisa foram extraídos de suportes digitais especializados, já as propostas pedagógicas, livros e artigos foram requisitados junto ao Centro Mário Covas. O *Centro de Referência em Educação Mário Covas* é um órgão vinculado à Secretaria de Estado da Educação. O *Centro* contém um acervo documental físico e digital de diversos documentos publicados pela Secretaria de Estado da Educação (e de outros órgãos) disponibilizados tanto para educadores como para pesquisadores e estudantes. De forma sintética são descritas, a seguir, as fontes que serviram de base para a construção do texto desta pesquisa, catalogadas, cronologicamente, em

legislações e documentos institucionais, em conformidade com os editais de 1992, 1998 e 2003:

Edital de 1992

Legislações:

- Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;*
- Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências;*
- Decreto nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976. *Reorganiza a Secretaria de Estado de Educação;*
- Lei Federal nº 8.069, de 13 de junho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências;*
- Decreto nº 33.235, de 6 de maio de 1991. *Institui o Núcleo de Gestão Estratégica na Secretaria da Educação e dá outras providências;*
- Decreto nº 34.035/91. *Dispõe sobre a instituição do Projeto Educacional “Escola- Padrão” na Secretaria da Educação de São Paulo;*
- Projeto Escola- Padrão -1991. *Programa de reformas do ensino público do Estado de São Paulo.* Caderno Suplemento. Diário Oficial de São Paulo, v.101, nº 201, 23 out. 1991.

Documentos institucionais:

- Secretaria de Estado da Educação. 1977. Projeto: *Capacitação de Recursos Humanos para o Ensino de 1º grau. Língua Portuguesa – 5ª a 8ª séries- 1º grau;*
- Secretaria de Estado da Educação. 1978. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular de língua portuguesa e técnicas de redação para o 2º grau;*
- Secretaria de Estado da Educação. 1984. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau; reflexões preliminares;*
- Secretaria de Estado da Educação. 1988. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus.* Coletânea de Textos;
- Secretaria de Estado da Educação. 1992. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de Português: 2º grau.*

Edital de 1998

Legislações:

- Lei Federal nº 8.069, de 13 de junho de 1990, *dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*;
- Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. *Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências*;
- Decreto nº 40.473, de 21 de novembro de 1995. *Institui o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual e dá providências correlatas*;
- Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*;
- Deliberação CEE Nº 11/96. *Dispõe sobre pedidos de reconsideração e recursos referentes aos resultados finais de avaliação de alunos do sistema de ensino de 1º e 2º Graus do Estado de São Paulo, regular e supletivo, público e particular*;
- Deliberação CEE n.º 09/1997 e Indicação CEE n.º 08/1997- *Institui no Sistema de Ensino Fundamental do Estado de São Paulo o Regime de Progressão Continuada*;
- Resolução SE nº 49, de 3 de março de 1998. *Dispõe sobre normas complementares referentes à organização escolar e dá providências correlatas*.

Documentos institucionais:

- Secretaria de Estado da Educação. 1994. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Língua Portuguesa: 1º grau: 5ª a 8ª séries* (Prática Pedagógica);
- Secretaria de Estado da Educação. 1997. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa: ensino fundamental*;
- Secretaria de Educação Fundamental. 1998. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*;
- Secretaria de Educação Fundamental. 1998. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*;
- Secretaria de Educação Fundamental. 1998. PCN - *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*;
- Secretaria de Estado da Educação. 1998. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Língua Portuguesa: ensino médio* (Prática Pedagógica);

- Secretaria de Estado da Educação. 1998. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de português: ensino médio*.

Edital de 2003

Legislações:

- Lei Federal nº 8.069, de 13 de junho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*;
- Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*;
- Resolução SE n. 27, de 29 de março de 1996. *Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo*;
- Parecer CNE nº 3/97 – CEB. 1997. *Os Parâmetros Curriculares Nacionais*;
- Deliberação CEE n.º 09/1997 e Indicação CEE n.º 08/1997- *Institui no Sistema de Ensino Fundamental do Estado de São Paulo o Regime de Progressão Continuada*;
- Parecer CNE/CEB nº: 15/98 de *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*;
- Secretaria de Estado da Educação. 2001. Indicação CEE nº 8/2001 institui *Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo*.

Documentos institucionais

- Secretaria de Educação Fundamental. 1998. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*;
- Secretaria de Educação Fundamental. 1998. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*;
- Secretaria de Educação Fundamental. 1998. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*;
- Ministério da Educação. 1999. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação;
- Secretaria de Estado da Educação. 2000. *A construção da Proposta Pedagógica da Escola*. A Escola de Cara Nova - Planejamento 2000.

Para dialogar com as fontes descritas anteriormente, recorreu-se à revisão de literatura de artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado consultados na Biblioteca da PUC e em meio eletrônico (Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações; Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica - SP; USP e UNICAMP). O critério de seleção desses documentos foi o de privilegiar periódicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado que discorressem sobre os concursos de ingressos de docente da rede pública estadual paulista.

Das dissertações de mestrado e teses de doutorado, descritas logo abaixo, quatro trabalhos embasaram esta investigação: Gomes (1998), Ferreira (2006), Martins (1996) e Santos (2012).

Gomes (1998), em sua dissertação de mestrado, analisa os editais e as provas dos concursos públicos dos professores das séries iniciais da década de 80, à luz da teoria de elaboração de testes educacionais. É referência para esta pesquisa por auxiliar no entendimento de conceitos e definições dos textos legislativos, bem como a estrutura dos editais e os principais envolvidos no processo de sua construção.

Já, Ferreira (2006), apresenta uma pesquisa de campo realizada em três sessões de escolha de cargos docentes, efetuadas pelo Departamento de Recursos Humanos (DRHU), da Secretaria da Educação de São Paulo, nos anos de 2003 a 2005. Por meio de questionários, o autor obteve resultados da faixa-etária dos docentes, impressões sobre as provas de concursos, dados sobre gênero, etc. É um texto relevante para meu estudo, visto que, pela investigação realizada por Ferreira, é possível comprovar que os conteúdos das avaliações quase sempre estão em discordância dos referenciais bibliográficos apresentados nos programas de concursos, para provimento de cargo de docentes da rede estadual paulista.

Na dissertação de mestrado de Martins (1996), há um interessante estudo histórico sobre a função da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas de São Paulo (CENP-SP) de elaborar as propostas curriculares (1986 - 1992) que se destinam à rede de ensino estadual paulista. Entre as temáticas discutidas pela autora, contribuíram para minha pesquisa as discussões em torno da contratação de especialistas das universidades (e outros) para redação dos textos das propostas curriculares e as inconstâncias das políticas educacionais, ocasionadas pelas mudanças de governo. Além disso, o texto de Martins (1996) é referência significativa, pois subsidia os argumentos que construí sobre a política educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, na construção de documentos teóricos e currículos para a rede estadual de ensino (divergências, convergências, grau de complexidade, etc.), visto que tais textos estão relacionados aos programas dos editais aqui discutidos.

Por fim, Santos (2012), em sua tese de doutorado desvela as principais características dos modelos de seleção e admissão do docente da rede pública estadual paulista, dos anos de 1976 a 2010. No texto, Santos (2012) discute a questão burocrática dos concursos públicos, a situação funcional dos quadros de professores, entre outros assuntos que complementam os argumentos construídos em minha pesquisa, sobre a precariedade funcional em que se encontra o docente da rede pública paulista.

Além de outros textos referenciados nesta dissertação, vale destacar também os artigos de Vieira (2008) e Louzada (2009) que discutem o tratamento dado à literatura, gramática e produção textual pelos órgãos centrais, no período compreendido entre os anos de 1970 aos de 1998. As autoras também foram especialistas de Língua Portuguesa da Secretaria da Educação nos anos de 1990, por isso possuem vasta experiência de como foram produzidos os documentos pedagógicos enviados à rede estadual paulista, tais como as propostas curriculares. Os textos das autoras foram relevantes para meu estudo, visto que me auxiliaram a fomentar as discussões sobre quais conhecimentos de Língua Portuguesa foram requeridos dos professores candidatos aos concursos públicos, em conformidade com as publicações dos editais de 1992, 1998 e 2003.

Vieira (2008) analisa os diferentes posicionamentos teóricos do ensino de literatura dos anos de 1980 até a introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998, em que é dada ênfase ao trabalho com a literatura, na área de conhecimento.

Nessa mesma linha de discussão em torno das mudanças do ensino do texto, Louzada (2009) apresenta um interessante estudo sobre a formulação de teorias sobre textos e discursos que influenciaram a construção dos currículos do Estado de São Paulo, desde a década de 1970 até meados dos anos de 1990. À luz de tal discussão foi possível realizar uma abordagem histórica sobre as principais mudanças ocorridas no ensino da gramática, do texto e da literatura, em conformidade com os documentos apresentados nos programas de Língua Portuguesa, dos editais analisados.

Quanto aos procedimentos de análise dos materiais selecionados para a pesquisa utilizou-se um mesmo critério para todos os três editais investigados, tanto da fração do texto que diz respeito aos Conhecimentos Gerais de Educação, como a dos Conhecimentos Específicos de Língua Portuguesa. Esse critério foi o de selecionar as peças legislativas, anunciando-as logo na introdução de cada capítulo, seguido das justificativas das escolhas realizadas.

As temáticas que discorrem sobre os conteúdos educacionais foram retiradas dos eixos temáticos publicados nos conteúdos programáticos de cada edital. As análises dos eixos temáticos auxiliaram a contextualizar os principais assuntos sobre a educação que estavam sendo discutidos, em tempos determinados de cada edital investigado. Para discutir sobre tais temáticas, foram tomados como base os discursos dos teóricos que deram sustentação à construção de argumentos, sobre o ideal de professor descrito nas publicações dos editais de concursos públicos.

No que diz respeito aos Conhecimentos Específicos de Língua Portuguesa, recorreu-se às propostas curriculares expedidas pela Secretaria da Educação e pelos órgãos nacionais realizando estudos sobre quais conhecimentos de Língua Portuguesa foram requeridos do docente candidato ao concurso público, quanto ao ensino do texto, da gramática e da literatura. Abarcando também as convergências e divergências em tais estudos, se houveram ou não mudanças no ensino da língua entre um edital e outro e, sobretudo, qual foi o perfil ideal de professor de Língua Portuguesa descrito nas publicações dos três editais.

Vale lembrar ainda que a utilização dos recursos de quadros e tabelas utilizados aqui possibilitou a representação do universo descrito ou quantificado, de forma a facilitar a consolidação dos dados coletados.

À luz dos teóricos aqui referenciados, buscou-se o perfil do docente presente nas publicações dos editais de concursos públicos da rede estadual paulista. Tais referências, portanto, foram a base para tornar sólidos os argumentos construídos aqui ao longo deste texto. Todavia, faz-se relevante destacar que os autores que fomentaram as discussões dos editais de concursos de 1992, 1998 e 2003, não foram selecionados em conformidade com cada ano estudado, mas sim conforme o assunto discutido. Desse modo, um mesmo autor de uma mesma obra pode aparecer aqui dialogando com o edital de 1992, como também com o de 2003.

De forma sintética, são elencados a seguir, os principais referenciais teóricos utilizados neste texto.

Lawn (2001) discorre sobre as manobras de alterações das identidades dos professores pelo Estado, encontradas, sobretudo, nos discursos legislativos que regulam as ações dos docentes. Embora o texto esteja num contexto baseado na realidade da Inglaterra, há bastante similaridade dos fatos apontados pelo autor com a realidade brasileira. Isso porque a educação brasileira também tem se valido de documentos normativos para determinar e legitimar os

saberes que julgam essenciais a nossa educação, como também de definir os modos de ser e de fazer a prática do docente.

Tardif (2011) discorre sobre as mudanças ocorridas na configuração da escola que tem, segundo ele, caminhado para a descentralização e, com efeito, para a formação de um docente administrador/gestor, envolvido com toda a responsabilidade dos problemas oriundos do contexto escolar. Já que é parte dessa pesquisa também discutir as questões sobre o processo de descentralização da escola em relação aos órgãos centrais, é um texto relevante para a pesquisa.

Trabalhando com as legislações apresentadas nos editais de concursos públicos, fui buscar nos estudos de Martins (2002) respostas sobre quem são os sujeitos envolvidos no processo de elaboração dos documentos normativos, ou seja, a quem é dado o poder de legitimar determinados discursos sobre a educação.

Na investigação da Lei 5.692/71, do edital de 1992, sobre a reforma do ensino de 1º e 2º graus, os estudos de Germano (2005) auxiliaram na compreensão do significado do caráter de terminalidade atribuído ao ensino de 2º grau. Ainda no edital de 1992, Ferretti (1994) aborda o sentido da introdução do ECA para o contexto escolar, bem como o dualismo cultural apresentado no texto do Estatuto, e as implicações de tal dualismo para o contexto da escola. Dialogando com Ferretti (1994), o ECA e o edital de 1992 e, para desfazer o sentido dual conferido à palavra cultura expresso pelo Estatuto, são utilizados também os discursos de Moreira & Silva (1994).

Nos estudos de Garita (2005) fui buscar a compreensão do que consistiu o Projeto Escola-Padrão, suas normas e funcionamento, sobretudo como se deu a utilização de dispositivos normativos de avaliação sobre a escola pelos órgãos centrais, conceitos de autonomia e descentralização escolar, aliando tais discussões aos documentos sobre o projeto (Escola-Padrão) apresentados no edital de 1992.

Das publicações do educador português Nóvoa, além das discussões em torno da profissionalização do docente e da valorização do magistério, são referenciadas aqui as questões que envolvem a utilização da avaliação como instrumento de controle e alienação do corpo docente pelos órgãos centrais (1995) e também sobre a introdução dos diversos assuntos sociais no contexto escolar (2007), tal como é analisado no edital de 1998.

Para entender o processo de transição da escola primária para a de 1º e 2º graus (Lei 5.692/71), recorreu-se aos estudos de Souza (2004). Já com a investigação dos escritos de Vicentini e Lugli (2009), apreendeu-se um pouco da história das lutas dos profissionais da

educação para participar das decisões do destino da educação, junto aos Conselhos deliberativos, bem como as lutas pelos profissionais da educação por condições dignas de trabalho.

Por meio dos estudos de Sass (1998) foi possível compreender o conceito de contrutivismo e o modo como ele vem sendo empregado nas discussões da educação brasileira. Nessa mesma linha de discussão sobre alguns conceitos está Possenti (1996) que auxiliou nos estudos sobre os conceitos de gramática histórica e normativa, importantes para desenvolver as temáticas dos Conhecimentos Específicos da disciplina de Língua Portuguesa, dos editais estudados.

Dos estudos de Novaes (2009) houve a compreensão da política de descentralização da educação e os sentidos da palavra autonomia empregados nos discursos normativos. Já Casali e Chizzotti (2011) auxiliaram a responder algumas questões sobre novas práticas de gerenciamento dos serviços públicos, o que contribuiu para analisar o perfil do docente de professor, para o de gestor da escola. Ainda sobre o conceito de gestão, valem aqui os estudos de Sacristan (1998).

Quanto aos conceitos e discussões sobre a avaliação, dialogo com os estudos de Freitas (2004) que discorre sobre a progressão continuada. Por fim, Popkewitz (2011) que traz as discussões sobre a participação da comunidade nas ações da escola, conceito de coletividade e parcerias comunitárias e os significados de tais parcerias para o contexto escolar.

Após a explanação dos principais teóricos que aqui foram referenciados, passam-se às descrições sintéticas dos quatro capítulos constitutivos deste texto e do conteúdo que disserta sobre as Considerações Finais.

No **Capítulo 1**, são apresentados os editais dos três concursos caracterizando-os em suas funcionalidades, estruturas e composições. Considerando a quantidade de documentos legislativos presentes nos três editais de concursos públicos aqui analisados, houve o interesse de minha parte em investigar, nesse capítulo, a proveniência desses documentos legislativos, buscando respostas sobre a quem é dado o poder de legitimar determinados discursos sobre a educação, ou seja, quais são os sujeitos envolvidos no processo de elaboração dos documentos normativos, definidores das formas de organização da escola. Por meio dos estudos de Martins (2002) constatou-se que os Conselhos Educacionais são constituídos por

profissionais da educação, responsáveis pela instituição dos decretos, leis e pareceres que normatizam as ações dos participantes da escola.

No **Capítulo 2**, procedeu-se à análise do conteúdo programático do edital de 1992 abordando os principais temas (eixos temáticos) sobre a educação requeridos do candidato ao concurso público de 1992, apresentados, mais precisamente, nos Conhecimentos Gerais de Educação. Das principais peças legislativas desse edital, investigou-se uma lei federal e uma estadual. A primeira refere-se à Lei Federal n. 8.069/90 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); a segunda, em âmbito estadual (São Paulo), o Decreto nº 34.035 de 22 de outubro de 1991 que instituiu o Projeto Educacional Escola-Padrão, no Estado de São Paulo.

Sobre o ECA, Lei Federal n. 8.069/90, questionou-se o porquê da inserção de tal documento num edital de concurso público e se tal inserção inauguraria a introdução de diversos assuntos sociais que estariam adentrando o contexto educacional. Para discursar sobre tal temática tomou-se como base os estudos de Ferretti (1994) que analisa o significado da introdução do ECA no contexto escolar, no que tange à postura do professor, da escola e da comunidade. Vale lembrar que nas descrições das fontes utilizadas nos capítulos do trabalho, há também a citação de outras peças legislativas que foram discutidas nesse edital (*vide fontes documentais*).

Do Decreto nº 34.035 de 22 de outubro de 1991, o Projeto Educacional Escola-Padrão, buscou-se o perfil do professor e as principais mudanças políticas e educacionais ocasionadas à escola pela instituição do projeto Escola-Padrão. Quanto aos Conhecimentos Específicos da disciplina de Língua Portuguesa, foram investigados quais conhecimentos foram requeridos do docente de Língua Portuguesa, no que diz respeito ao ensino do texto, da gramática e da literatura presentes nas publicações do edital de 1992, tais como as propostas curriculares e outros documentos de orientações pedagógicas enviados à rede de ensino paulista. E, por fim, foram estudadas as divergências apontadas nas orientações de estudo da literatura do edital de 1992 e da Proposta Curricular de Língua Portuguesa de 1992, editada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (CENP/SEE).

No **Capítulo 3**, investigou-se o edital de 1998. Para o estudo do edital de concurso de 1998 foram selecionadas duas peças legislativas principais: em âmbito federal, a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu *diretrizes e bases da educação nacional* (Brasil, 1996) e, em âmbito estadual, a Deliberação CEE 09/97 que instituiu *o regime de progressão*

continuada para o Ensino Fundamental, no Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 1997a). Ao lado dessas peças legislativas, foram analisados outros documentos, conforme a definição das fontes que aqui serão trabalhadas (*vide fontes documentais*).

Do conteúdo programático dos Conhecimentos Gerais de Educação do edital de 1998, foram analisados os principais eixos temáticos sobre a educação requeridos do candidato ao concurso de 1998. Quanto aos Conhecimentos Específicos de Língua Portuguesa do edital de 1998, foram investigados quais conhecimentos de Língua Portuguesa (ensino do texto, da gramática e da literatura) foram solicitados do professor ingressante, bem como os aspectos convergentes e divergentes no ensino da Língua Portuguesa apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Proposta curricular do Estado de São Paulo, publicada no edital de 1998.

E, por fim, no **Capítulo 4**, recorre-se à análise do edital de 2003. Desse edital, foram analisadas as mesmas peças legislativas anteriores, ainda em vigor no edital de 2003, a Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996) e a Deliberação CEE 09/97 (São Paulo, 1997a) que discorre sobre o regime de progressão continuada, adotado pelo Estado de São Paulo, ao lado de outros documentos tais como as Propostas Curriculares editadas pela CENP e os Parâmetros Curriculares Nacionais (além de outros documentos legislativos descritos em *fontes documentais*). Além disso, investigou-se, também o perfil ideal de professor de Língua Portuguesa descrito no edital e quais conhecimentos de Língua Portuguesa foram requisitados nas publicações do edital de 2003, para o estudo do docente candidato ao concurso público. E, por fim, discutiu-se, também, nesse capítulo, o processo de transição do ofício de professor para o de gestor de escola e a implicação de tal transição para o contexto escolar e a formação docente.

Em **Considerações Finais**, os perfis dos docentes almejados pelos especialistas, e dos que discursam sobre a educação são apresentados separadamente, em conformidade com os três editais estudados. Entretanto, as discussões foram finalizadas procurando estabelecer diálogos entre um e outro edital estudado, à luz dos referenciais teóricos escolhidos para compor este texto.

Vale lembrar ainda que esse estudo não pretende esgotar aqui todas as possibilidades de análise e busca do perfil do docente, expressas nas publicações dos editais de concurso. Mas, sobretudo, tem a pretensão de iniciar a discussão sobre o perfil do docente com base num outro viés de análise, que é o de questionar os discursos oriundos dos conteúdos programáticos, apresentados nas publicações dos editais de concursos públicos da rede

estadual paulista, sem dirimir aqui, entretanto, a relevância de análises das provas de concursos públicos.

CAPÍTULO 1

Os editais de 1992, 1998 e 2003 - estrutura e composição

O professor titular de cargo ou efetivo da Educação Básica é aquele que tem o cargo provido mediante concurso público correspondente ao componente curricular das aulas que pretende ministrar. Isso significa que a aprovação do docente em concurso público confere a ele estabilidade profissional e o direito de escolha de aulas, em conformidade com a classificação obtida no concurso público que participou. O concurso público de provimento de cargo para a docência é um direito do professor garantido pela Constituição brasileira (SANTOS, 2012, p. 16).

Atualmente, a Educação Básica compreende os ensinos fundamental e médio. Na rede de ensino estadual paulista, o professor aprovado em concurso público exerce a função de Professor de Educação Básica I (PEB I), habilitado em Pedagogia para lecionar aulas da Educação Infantil até 5º ano (ou 4ª série) do Ensino Fundamental; ou a função de Professor de Educação Básica II (PEB II), com habilitação em disciplina específica (Língua Portuguesa ou Matemática, etc, por exemplo), para lecionar no Ensino Fundamental do 6º ano (ou 5ª série), até o final dos três anos que constituem o Ensino Médio. Na rede estadual paulista, as informações sobre a abertura das inscrições até a classificação final do candidato são publicadas nos editais do Diário Oficial do Estado de São Paulo¹.

O edital de concurso da rede estadual paulista é um documento que contém não só informações sobre as datas de realizações das provas e localidades das inscrições, mas também uma lista de conteúdos para o estudo do candidato que vai realizar o exame, objetivando obter a aprovação no concurso em que fez sua inscrição. Esses conteúdos geralmente apresentam-se subdivididos em duas partes: Conhecimentos Gerais de Educação e Conhecimentos Específicos. O primeiro contém publicações (artigos, livros, periódicos, leis, decretos, etc.) que trazem assuntos sobre princípios e métodos da educação, tendências pedagógicas, legislações nacionais e estaduais que normatizam a educação de uma determinada época. Já os Conhecimentos Específicos, tratam de publicações sobre a disciplina escolhida pelo candidato (no caso desta investigação, a Língua Portuguesa) que também apresentam documentos que contém assuntos sobre os procedimentos de trabalho com o

¹ A imprensa Oficial foi criada em 1891 com o objetivo de organizar e divulgar, por meio do Diário Oficial, as leis e os atos das três esferas do governo do Estado de São Paulo dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. O site apresenta um serviço de busca por edição do Diário Oficial, desde maio de 1891 e por palavras-chaves, a partir de Janeiro de 2003.

texto, a gramática, a literatura e os referenciais legais específicos que normatizam o ensino da Língua Portuguesa, como as Propostas Curriculares, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por exemplo.

Na época da publicação dos editais descritos aqui, o Departamento de Recursos Humanos (DRHU)², órgão vinculado à Secretaria de Educação de São Paulo, foi responsável pelo processo de seleção dos professores da rede estadual paulista (GOMES, 1998, p. 55-56). Cabia ao DRHU, não a elaboração das provas, mas o acompanhamento, supervisão e contratação de agências, por licitação, (por exemplo a Fundação VUNESP, edital de 1998 e a INTESP, edital de 2003) para compor a Banca Examinadora que, entre outras coisas, tinha a competência de *traçar os objetivos educacionais e elaborar as questões e os critérios de correção das provas* dos concursos públicos da rede estadual paulista (GOMES, 1998, p.56; SANTOS, 2012, p. 85).

Após a contratação da agência e definição dos conteúdos dos editais pelo DRHU, eles eram publicados no Diário Oficial pelas Instruções Especiais. As Instruções Especiais, tanto na época da publicação dos editais discutidos aqui como nos dias atuais, são documentos legislativos que *regem e disciplinam* os concursos públicos de ingresso do professorado paulista (GOMES, 1998, p.57; SANTOS, 2012, p. 133). O edital de 1992, por exemplo, foi regido pelas Instruções Especiais 02/92, o de 1998 a de 01/98 e o de 2003, pelas Instruções Especiais 01/2003. Para fins de organização desta dissertação, as datas dos concursos são utilizadas aqui com base nas datas regidas pelas Instruções Especiais (1992,1998 e 2003).

Como citado anteriormente, os editais contém diversas informações, em razão disso optou-se por fazer um recorte para investigar os chamados “Conhecimentos Gerais de Educação” e os “Conhecimentos Específicos” da disciplina de Língua Portuguesa. Para facilitar a visualização dos recortes que foram feitos em cada edital, redigiu-se aqui toda a parte constitutiva de cada ano das Instruções Especiais e destacou-se (*negrito*) os itens que foram analisados.

No concurso de 1992, Professor III, as Instruções Especiais SE 2/92, publicada no Diário Oficial de 24/04/1992, Caderno Poder Executivo I (p. 12 e 13), contém os seguintes

² Segundo o Decreto nº 57.141, de reorganização da Secretaria de Educação, assinado pelo Governador Geraldo Alckmin em 18 de julho de 2011, no Capítulo IV – *Da estrutura*, Seção II – *Do Detalhamento da Estrutura Básica*, no Artigo 13, conferiu, a partir dessa data, as atribuições do Departamento de Recursos Humanos (DRHU) à Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH).

tópicos: I – Dos vencimentos; II – Dos requisitos mínimos; III – Das condições para inscrição; IV – Das inscrições; V – Das provas e dos títulos; VI – Do julgamento e avaliação da prova; VII – Da prestação da prova; VIII – Dos títulos e sua avaliação; IX – Da classificação; X – Das vagas e sua escolha; XI – Das disposições gerais; Anexo I – Modelo de atestado de tempo de serviço para fins de avaliação de títulos e desempate. **A bibliografia do concurso de 1992, da parte dos Conhecimentos Gerais em Educação e Conhecimentos Específicos de Língua Portuguesa publicada em outra data no Diário Oficial, DRHU, Caderno Executivo I, (p. 46, 54, 55 e 58 - 19/05/1992) no mês subsequente, após alguns dias da edição das Instruções Especiais.**

No concurso de 1998, Professor de Educação Básica II³ (PEB II), as Instruções Especiais SE 01/98, publicadas no Diário Oficial de 18/06/1998 (p. 49 a 53) destacavam: I – Dos vencimentos; II – dos requisitos mínimos de titulação; III – Das condições para inscrição; IV – Das inscrições; V – Das provas e dos títulos; VI – Da realização das provas; VII – Do julgamento e avaliação das provas; VIII – Do resultado das provas; IX – Dos documentos comprobatórios de inscrição; X – Dos títulos e sua avaliação; XI – Da classificação; XII – Dos recursos; XIII – Da homologação; XIV – Das disposições gerais; Anexo I – Modelo de atestado de tempo de serviço para fins de avaliação de títulos e desempate; Anexo II – Modelo de atestado de tempo de serviço para fins de avaliação de títulos; **Programas e bibliografias para o concurso público para provimento de cargos de Professor Educação Básica II – Conhecimentos Gerais (p. 51) e o Programa de Português (p. 51).**

Em 2003, Professor PEB II, as Instruções Especiais SE 01/2003, publicadas no Diário Oficial de 06/09/2003 (p. 69 – 73) havia os seguintes itens: I – Dos vencimentos; II – Dos requisitos para provimento de cargo; III – Das condições para provimento de cargo; IV – Das inscrições; V – Da prova e dos títulos; VI – Da realização da prova; VII – Da avaliação da prova; VIII – Dos títulos e sua avaliação; IX – Da classificação; X – Dos recursos; XI – Da homologação; XII – Das disposições gerais; **Perfil, Temário e Bibliografia – Perfil do Profissional (p.70); Formação Básica do Professor – Temário e Bibliografia (p.70); Formação Específica do Professor – Disciplina Português, Bibliografia (p.70).**

Os itens destacados nos três parágrafos anteriores estão apresentados nos quadros que seguem, de forma sintética, com as subdivisões e quantidades das publicações que compõem

³ A partir de 01/02/1998, o Art. 4º da Lei Complementar nº 836/97 que *Institui o Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação* alterou a denominação de Professor III para Professor de Educação Básica II (PEB II).

os “Conhecimentos Gerais de Educação” e os “Conhecimentos Específicos de Língua Portuguesa”, em conformidade com os editais estudados:

Subdivisões e quantidades de publicações dos editais de 1992, 1998 e 2003

Legenda:

-  Conhecimentos Específicos de Língua Portuguesa (por exemplo, textos, artigos, livros e legislações sobre o texto, a gramática e a literatura, referenciais legais específicos da Língua Portuguesa como os Parâmetros Curriculares Nacionais, etc.).
-  Conhecimentos Gerais de Educação (princípios e métodos de educação; tendências pedagógicas, legislações que normatizam a educação, textos, artigos, livros sobre a educação, etc.).

Quadro 1.1

Subdivisões temáticas e quantidade de publicações apresentadas no edital de 1992

Concurso Público Professor III de Língua Portuguesa - Edital publicado em 19 de maio de 1992. Datas das provas: 11 e 12/09/1993											
1 9 9 2	Conhecimentos Gerais de Educação (subdivididos em 5 eixos temáticos)			Primeira Parte: Literatura			Segunda Parte: Representação da língua como objeto de reflexão e investigação		Terceira Parte: O ensino de Português na escola de 1º e 2º graus		
	Livros	Referenciais legais	Periódicos educacionais	Livros Literários (cânonos)	Teoria crítica dos livros literários	Bibliografia Geral (história da literatura e literatura infantojuvenil)	Estudos de Gramática	A língua na perspectiva linguística	Objetivos e metodologia	Alfabetização; leitura e produção de textos	Publicações Institucionais (CENP)
	16	14	10	27 (livros)	32 (livros)	9 (livros)	4 (livros)	21 (livros)	4 (livros)	17 (livros)	20
TOTAL: 174 publicações (130 livros; 20 publicações da CENP; 14 referenciais legais e 10 periódicos).											

Fonte: São Paulo, 1992a.

Quadro 1.2

Quantidade de publicações apresentadas no edital de 1998

Concurso Público PEB II de Língua Portuguesa - Edital publicado em 18 de junho de 1998. Datas das provas: 11 e 18/10/1998						
1 9 9 8	Conhecimentos Gerais de Educação (subdivididos em 6 eixos temáticos)			Conhecimentos Específicos – Língua Portuguesa		
	Livros	Referenciais legais	Periódicos educacionais	Livros	Referenciais legais	Periódicos
	13	15	11	19	7	1
TOTAL: 66 publicações (32 livros; 22 referenciais legais; 12 periódicos).						

Fonte: São Paulo, 1998a.

Quadro 1.3
Subdivisões temáticas e quantidade de publicações apresentadas no edital de 2003

Concurso Público PEB II de Língua Portuguesa - Edital publicado em 05 de julho de 2003. Datas das provas: 02 e 09/11/2003									
2003	Conhecimentos Gerais de Educação							Conhecimentos Específicos – Língua Portuguesa	
	Perfil		Temário Formação Básica do Professor			Referenciais legais	Livros	Artigos	Referenciais legais
	Como gestor do procedimento de ensino e aprendizagem (responsabilidades)	Como integrante da equipe escolar (atuação)	Desafios e compromissos	Gestão escolar e qualidade de ensino	Gestão do processo de ensino e de aprendizagem	21	18	2	5
	10 itens	8 itens	5 itens	7 itens	5 itens	TOTAL 1 (quant.): 35 itens	TOTAL 2 (quant.): 69 (41 livros; 2 artigos; 26 referenciais legais)		

Fonte: São Paulo, 2003.

Se comparados os editais quanto ao conteúdo pedagógico e específico é possível averiguar mudanças significativas no período de 11 anos. No edital de 1992, a parte específica foi dividida em duas partes: *literatura e representação da língua como objeto de reflexão e investigação*. Em *literatura*, houve a subdivisão de mais três partes com os respectivos referenciais teóricos: *livros literários* (27 livros canônicos); *teoria crítica dos livros literários* (32 livros) e *história da literatura e literatura infantojuvenil* (9 livros).

Em *representação da língua como objeto de reflexão e investigação*, subdividiram as referências bibliográficas em duas partes: estudos da gramática (4 livros) e a língua na perspectiva linguística (21 livros). Esse mesmo edital privilegiou o ensino de Língua Portuguesa na escola de 1º e 2º graus que também subdividiram as referências bibliográficas em três partes: *objetivos e metodologia* (4 livros); *alfabetização, leitura e produção de textos* (17 livros) e, por fim, *publicações institucionais* (propostas pedagógicas e currículo - 20 publicações) produzidas por especialistas da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas).

Na parte sobre os Conhecimentos Gerais de Educação, o edital de 1992 abordou, em seus eixos temáticos, assuntos sobre a avaliação *na* escola e *sobre* a escola, o planejamento, a construção curricular, os pressupostos teóricos de Piaget e Vygotsky, Wallon e, por fim, textos de autores que também discursam o sobre o fracasso escolar. Além da quantidade de livros e publicações pedidas (174), foi possível verificar, pelos títulos publicados no edital, que a ênfase foi dada aos conhecimentos específicos e pedagógicos da disciplina de Língua Portuguesa.

No edital do concurso de 1998 e, no que diz respeito à quantidade de publicações exigidas para a leitura dos candidatos, percebeu-se que houve uma redução de mais de 50%, em relação ao concurso anterior. Os referenciais bibliográficos também foram subdivididos em duas partes: Conhecimentos Gerais de Educação e Conhecimentos Específicos de Língua Portuguesa (dividida em 5 tópicos mais bibliografia). A parte de Conhecimentos Gerais de Educação apresenta, nos eixos temáticos, uma bibliografia que não mais se restringe à disciplina do candidato ao processo seletivo, como no concurso de 1992, mas também discute os assuntos relacionados ao cotidiano da escola, trabalho coletivo, sexualidade (DST/AIDS), papel e função da educação, etc.

Nesse edital de 1998, as publicações fazem referência às obras que discorrem sobre o planejamento, a progressão continuada; avaliação, etc. Além disso, a ênfase nesse edital foi dada aos referenciais legais como os Pareceres, as Deliberações, as Indicações, as Instruções Conjuntas, os Comunicados, as Resoluções, etc., e aos documentos institucionais como as Propostas Curriculares e os PCN.

Quanto à parte específica da disciplina de Língua Portuguesa do edital de 1998, dividiu-se o Programa em 5 tópicos. Os tópicos, os mesmos do concurso anterior, assim se encontravam subdivididos: I - A Língua Portuguesa na perspectiva tradicional: Gramática normativa e histórica; II A Língua Portuguesa na perspectiva da linguística: som/fonema, morfema e alomorfia, processos sintáticos, propriedades semânticas das palavras, das orações e do enunciado; III - Literatura: história literária, teoria da literatura, a literatura infantil e juvenil na escola, obras literárias; IV- linguagem e ensino; linguagem – uso e função, discurso ou texto, língua oral e língua escrita, variação linguística e norma, gramática e criatividade, leitura e produção de texto; V – o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio.

Alguns livros publicados no edital de 1992 continuaram a fazer parte da bibliografia do concurso de 1998. O interessante é que, diferente do concurso de 1992, em que havia 27 nomes de livros clássicos de literatura e 32 que teorizavam sobre eles, no concurso de 1998 não houve a indicação de nenhum livro clássico de literatura, nem de obras que discursavam sobre eles. No edital de 1998 é possível perceber a introdução da discussão do uso dos textos não literários na escola, as variações linguísticas e estudos sobre teorias para as práticas de leitura e escrita, estudos sobre como o aluno lê e entende o texto, etc.

Por fim, o edital de 2003, também é dividido em duas partes: Conhecimentos Gerais de Educação e Conhecimentos Específicos de Língua Portuguesa. No processo investigativo

percebeu-se que a novidade desse edital em relação aos anteriores foi a inclusão, em sua estrutura, do perfil do professor e de um temário da formação básica requerida do docente. Pelos títulos das obras indicadas nos Conhecimentos Gerais de Educação, percebeu-se a discussão em torno da violência escolar, indisciplina, habilidades, competências, pedagogia de projetos, rotina escolar/desafios, etc.

Quanto aos Conhecimentos Específicos de Língua Portuguesa, há um temário com cinco tópicos: linguagem, interlocução e dialogismo; variação linguística, norma e ensino da língua; práticas de leitura e de produção de texto e literatura. De forma geral, as obras apresentadas nos referenciais bibliográficos dos Conhecimentos Específicos de Língua Portuguesa dividem-se em publicações institucionais, como as Propostas Pedagógicas, e publicações específicas de autores teóricos que discursam sobre a disciplina de Língua Portuguesa.

Foi dito anteriormente que no edital de 1998 foi dada grande ênfase aos referenciais legais oriundos dos Conselhos deliberativos. Mas, mesmo que em menor proporção, os editais de 1992 e 2003 também apresentaram diversos documentos normativos em seus textos. Além de indagar sobre o significado das siglas apresentadas nos editais (CFE, CNE, CEB, CEE) de concursos, questionava-me, entretanto, quem eram os sujeitos envolvidos na deliberação normativa sobre a educação, ou seja, quem eram os responsáveis por legitimar determinados discursos sobre ela, tanto no âmbito nacional como estadual. Foi nos estudos de Martins (2002) que fui buscar resposta a tal questionamento, conforme exposição do assunto que segue.

1.1 - O legislar sobre a educação - os Conselhos deliberativos

A quem é dado o poder de legislar ou legitimar determinado discurso sobre a educação? Ou ainda, questionando, conforme Martins (2002),

Quem se julga competente para falar sobre a educação, isto é, sobre a escola como forma de socialização? A resposta é óbvia: a burocracia estatal, que por intermédio dos ministérios e das secretarias de educação, legisla, regulamenta e controla o trabalho pedagógico (MARTINS, 2002, p. 87 apud CHAUI, 1988, p. 27).

Ao me deparar com os Pareceres, as Deliberações, as Indicações, as Instruções Conjuntas, os Comunicados e as Resoluções percebi que são documentos instituídos, quase que em sua maioria, pelos Conselhos deliberativos como o Conselho Federal de Educação (CFE), o Conselho Nacional da Educação (CNE), o Conselho da Câmara da Educação Básica (CEB), o Conselho Estadual da Educação (CEE), etc. Já sabia, então, a proveniência de tais

documentos, mas não sabia quais eram os sujeitos envolvidos em sua elaboração. Mas por que tal pergunta deveria ser respondida aqui?

O conjunto de legislação apresentado em cada edital tem marcas de tempos e espaços distintos, trazem pistas sobre o que os participantes dos órgãos centrais disseram, decidiram e legislaram sobre a educação de uma determinada época. Considerando que os textos legislativos legitimam saberes, quando definem as formas de organização da escola, o que deve ser ensinado e os modelos de avaliar o aluno, questiona-se a quem é dado o poder de legitimar os discursos sobre a educação. O objetivo, contudo, é investigar quais são os sujeitos envolvidos no processo de elaboração dos documentos normativos.

As legislações que compõem os editais de concursos públicos contém uma série de medidas de ordem política, administrativa e pedagógica que normatizam as ações dos órgãos educacionais. Por meio do estudo de tais medidas, como foi dito anteriormente, é possível, entre outras coisas, compreender como cada época procurou organizar e (re)estruturar o ensino do país/estado. Mas toda essa reorganização legislativa, conforme Martins (2002), não deve ser entendida como sinônimo de reforma educacional, pois, segundo a autora, *as leis são instrumentos que compõem todo um processo de reordenação do sistema educacional do país*. Para Martins (2002), compreender essa reordenação pressupõe, entre outras coisas,

situar os acontecimentos específicos da educação no interior de uma formação histórica, entendendo que toda a reforma envolve relações de poder e conhecimento. De um lado, o poder de definir e normatizar novas práticas por parte do Estado, bem como poder de definir o alcance das medidas governamentais, a quantidade de dinheiro a ser investido na reordenação. Ao mesmo tempo, poder de legitimar um determinado discurso sobre a educação, incluindo nisso uma compreensão sobre o que deve ser melhorado, quais setores a receberem prioridades que parcela do público será revitalizada ou beneficiada com essas reformas (MARTINS, 2002, p.51-52).

No edital de 1992, por exemplo, os discursos que normatizam a educação paulista, a saber, os decretos, pareceres, regimentos e outros são construídos por meio dos órgãos colegiados como o Conselho Federal de Educação e o Conselho Estadual de Educação, com base nas diretrizes estabelecidas pela Constituição Federal.

No âmbito nacional, os estudos de Martins (2002) situam o Conselho Federal de Educação (CFE), criado pela Lei nº 4.024/61 de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional (LDB) como o órgão responsável pela discussão e emissão de documentos normativos, tais como os que encontramos nos editais de 1992, 1998 e 2003.

Segundo a autora, na época em que foi criado (1961), o Conselho Federal de Educação era composto por uma comissão de 22 membros, escolhidos e nomeados pelo presidente da República entre aqueles que possuíam “*notável saber e experiência em matéria de educação*” (profissionais do ensino público e privado, intelectuais da educação, especialistas e pesquisadores de instituições superiores e da área da educação) para *legitimar um determinado discurso sobre a educação* (MARTINS, 2002, p. 87). Das ações executadas pelo Conselho Federal de Educação, coube, entre outras coisas, as de reformular o sistema educacional do país instituindo o ensino básico de 1º grau para 8 anos de duração e o 2º grau com 3 ou 4 anos de duração, segundo a Lei nº 5.692/71, em vigor na época do concurso de 1992 (MARTINS, 2002, p. 54). Vale lembrar que a data em que essa lei foi promulgada caracterizou o período da Ditadura Militar (1968-1984), marcado pela redefinição da política econômica do país, por isso é um período considerado extremamente burocrático e centralizador das iniciativas de governo em nível federal, como a diminuição das competências atribuídas aos órgãos regionais.

No âmbito estadual, o órgão legislador do Conselho Estadual de Educação (CEE), vinculado à Secretaria Estadual de Educação, criado pelo artigo 1º da Lei n. 7.940, de 7 de junho de 1963, conforme Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 possuiu, entre outras atribuições, a responsabilidade de normatizar e deliberar sobre o Sistema de Ensino dos Estados, nesse caso, o de São Paulo.

Grosso modo, se considerarmos a participação desses dois órgãos na constituição do currículo nacional, o CFE teve o poder garantido por lei para deliberar os conteúdos mínimos, ou o *núcleo comum* a todo estado brasileiro e o CEE de definir a *parte diversificada*, em conformidade com as especificidades de cada estado:

§ 1º - observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:

I – O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.

II – Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devem constituir a parte diversificada.

III – Com aprovação do Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de matérias relacionadas de acordo com o inciso anterior (BRASIL, 1971- Cap. I, Art. 4º).

Isso significa que, no caso do Estado de São Paulo, assim como nos outros estados, a lei outorgava autonomia a esses órgãos de legislar sobre o funcionamento administrativo,

político e pedagógico das ações das escolas, por meio de Deliberações, Pareceres, Decretos, etc.

Segundo Martins (2002),

O Conselho Federal de Educação funcionou com esse nome e quase a totalidade de suas atribuições e funções até o governo do presidente Itamar Franco (1992-1995) desativá-lo em 19/10/94. Na ocasião o CFE foi colocado sob suspeitas de irregularidades, principalmente pela sólida relação que estabeleceu com o sistema privado de ensino (MARTINS, 2002, p.71-72).

De acordo com Martins (2002), com a desativação do CFE foi preciso criar outro órgão, visto que o governo de Itamar Franco, que era regido pela LDB nº 4.024/61, previa a existência de um órgão de natureza do CFE. Além disso,

Os próprios educadores reunidos no Fórum Nacional da Escola Pública (1980) defendiam a existência de um órgão da natureza do Conselho, só que formado por representantes da sociedade civil e política, atentos aos princípios da gestão democrática. Tudo indica que os intelectuais que lutavam pela reestruturação da educação nos anos 80 chegaram ao consenso sobre a necessidade e importância desse tipo de órgão na administração pública brasileira, não propondo alternativas administrativas que pudessem buscar outro modelo de articulação entre Estados e Federação (MARTINS, 2002, p. 72).

Por ausência de um modelo de um órgão que tivesse representatividade nas discussões normativas sobre a educação, o CFE foi reestruturado com o nome de Conselho Nacional de Educação (CNE), pela Lei nº 9.131, de 24/11/1995. Nos anos 90, o Presidente da República Fernando Henrique Cardoso nomeou os membros do colegiado e, em 1996, o Ministro da Educação, em exercício, Paulo Renato de Souza aprovou o regimento interno do CNE. Mas tal reestruturação significou a restrição dos poderes do CNE que ficou subordinado às ações do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Segundo Martins (2002),

o Conselho Nacional de Educação, órgão colegiado que substituiu o Conselho Federal de Educação, possui poderes limitados tanto no que refere-se ao governo, quanto no que faz referência à sua ação junto ao restante da sociedade. O novo Conselho passou a ser regulado de forma mais ostensiva pelo Ministério da Educação. De acordo com a Lei nº 9.131, de 24/11/1995, o Conselho Nacional passou a ser um órgão colaborador do Ministério da Educação, fazendo assessoria a esse ministério (MARTINS, 2002, 86-87).

Essa breve exposição objetivou, sobretudo, conhecer o funcionamento dos órgãos responsáveis pela constituição dos textos normativos, encontrados nos editais de concursos públicos. É também na visão desses Conselhos (CFE, CNE, CEE) e do MEC que o perfil do professor vai se delineando paulatinamente nesses textos. Isso porque, em tais legislações há marcas de como as discussões e as políticas educacionais foram conduzidas num determinado

tempo, quais saberes foram legitimados, que mudanças definiram os modos de ser, dizer, aprender e ensinar do docente.

Desse modo, é por intermédio da escolha e investigação de um conjunto de leis que as pistas dos tempos e discursos educacionais emergem dos editais de concursos públicos e passam a expressar a educação da época investigada. E é exatamente esse o objetivo do próximo capítulo, apresentar e discutir o conjunto de leis, bem como outros documentos institucionais, que possibilitaram discorrer sobre os principais temas da educação encontrados nas publicações do edital de 1992.

CAPÍTULO 2

Os principais temas sobre a educação presentes nas publicações do edital de 1992

Da fração legislativa apresentada pelos Conhecimentos Gerais de Educação, recorre-se inicialmente à Lei nº 5.692/71, que traça diretrizes para o funcionamento do ensino das escolas de 1º e 2º graus; logo em seguida à Lei Federal nº 8.069/90, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e, por fim, ao Decreto nº 34.035/91 que diz respeito ao Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo, que implantou o Projeto Escola-Padrão, em uma parcela das escolas estaduais paulistas. Ainda nos Conhecimentos Gerais de Educação, abordou-se também o conteúdo programático do edital de 1992, por apresentar os principais temas educacionais discutidos na época investigada.

Quanto aos Conhecimentos Específicos da disciplina de Língua Portuguesa, buscou-se investigar os conhecimentos requeridos do docente de Língua Portuguesa; as peculiaridades do ensino do texto, da gramática e da literatura e, por fim, os aspectos divergentes do estudo da literatura presentes na Proposta Curricular de Língua Portuguesa de 1992 e o proposto no edital de concurso de 1992.

Os Conhecimentos Gerais de Educação do edital do concurso de 1992 apresentam os conteúdos bibliográficos em 5 eixos temáticos e um conjunto de legislações denominado aqui como o 6º eixo, para fins de organização desta pesquisa. Os temas de cada eixo assim são apresentados: I- Sociedade brasileira e educação; II – Fundamentos de currículo; III – planejamento educacional; IV- avaliação educacional; V – A educação no estado de São Paulo; VI – Legislações (âmbito federal e estadual).

Os conteúdos dos Conhecimentos Gerais de Educação serão discutidos aqui, iniciando-se pelo VI eixo: Legislações. A escolha da Lei nº 5692/71 se justifica por caracterizar a modalidade de ensino da época do edital de 1992, e por traçar as diretrizes do ensino de 1º e 2º graus. A instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) para o estudo do professor candidato *inaugura* a inserção dos problemas sociais para o contexto escolar, em que a escola figura como reparadora dos assuntos *não resolvidos* socialmente (grifos meus). O decreto que discorre sobre a Escola-Padrão desvela mudanças significativas no contexto da escola, tanto em sua estrutura administrativa, pela descentralização dos órgãos

centrais em relação à escola, como pedagógica, por meio da autonomia dada aos participantes da escola para a construção de sua proposta pedagógica.

A lei que regia o ensino de 2º grau na época do edital de 1992 era fruto da reforma do ensino de 1º e 2º, promulgada pela Lei nº 5.692/71, em vigor durante o governo militar nos anos de 1970, que, entre outras coisas, integrou o ensino primário ao ginásial e instituiu a obrigatoriedade do ensino de 1º grau, por 8 anos⁴. Segundo Martins (2002), *a reforma não envolveu somente a definição da quantidade de anos que comporia cada nível de ensino, mas passou a definir também que conteúdos essenciais seriam parte do ensino no Brasil* (MARTINS, 2002, p. 54).

Pela Lei nº 5.692/71, o ensino de 2º grau, por exemplo, era um curso à parte, de três anos que tinha um caráter propedêutico e de terminalidade. No primeiro caso, o aluno que concluisse o curso poderia continuar seus estudos, por meio do ingresso em um curso superior. No segundo caso, embora não prosseguisse estudando, os conhecimentos da língua assimilados por ele no 1º e 2º graus *continuariam operantes mesmo depois que abandonasse os bancos da escola* para ingressar no mercado de trabalho, conforme Proposta Curricular de 1992, que é parte da bibliografia do edital de 1992:

Precisamos considerar, ainda, a expectativa dos alunos que iniciam esse curso. Sabemos que boa parte deles objetiva o preparo para o ingresso nas universidades, daí conceberam-no como “trampolim” para o vestibular. A sociedade em geral, por outro lado, tem exercido uma pressão bastante forte neste sentido. A escola, por sua vez, tende a reforçar esta preocupação com o vestibular e tenta “adequar-se” a essa exigência. (SÃO PAULO, 1992b, p. 11).

Na visão de Germano (2005), esse caráter de terminalidade do 2º grau traz implícito um outro sentido:

Na verdade, o que está presente na proposta oficial é uma visão utilitarista, imediatamente interessada na educação escolar, sob forte inspiração da “teoria do capital humano”. (...) Esta terminalidade faria com que um grande contingente de alunos pudesse *sair* do sistema escolar *mais cedo* e ingressar no mercado de trabalho (grifos meus). Com isso, diminuiria a demanda para o ensino superior. A reforma do 2º grau, portanto, está diretamente relacionada com a contenção do fluxo de alunos para as universidades. (GERMANO, 2005, p. 176.).

⁴ Lei Nº 5.692, 11 de agosto de 1971, *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Capítulo II - Do Ensino de 1º Grau. Art. 20: O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula.. No Capítulo III, Do Ensino de 2º Grau, Art. 22: O ensino de 2º grau terá três ou quatro séries (...). Art. 23, a) a conclusão da 3ª série do ensino de 2º grau, ou do correspondente no regime de matrícula por disciplinas. Habilitará ao prosseguimento de estudos em grau superior. (s/d, p. 10).

Sem aprofundar aqui esse caráter de terminalidade do 2º grau exposto por Germano, na época da publicação do edital de 1992, mais precisamente no Estado de São Paulo, havia uma “divulgação” política em prol da valorização da escola pública e da continuidade dos estudos. Isso se justificava pela política educacional do Programa de Reformas do Ensino Público do Estado de São Paulo, em que o Governador em exercício, Luiz Antonio Fleury Filho, traçou diretrizes para a implantação do Projeto Educacional “Escola-Padrão”, pelo Decreto nº 34.035, de 22 de outubro de 1991, firmando o compromisso de recuperar a escola pública e a qualidade de ensino oferecido à sociedade. Mas antes de iniciar as discussões em torno do projeto da Escola-Padrão, pretende-se abordar aqui por que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi introduzido nos editais de concursos públicos para a docência.

2.1 - A introdução do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no edital

Embora o ECA seja um documento que diz respeito a todo cidadão brasileiro, e isso inclui a escola, faz parte da referência bibliográfica dos concursos de ingresso do docente dos editais de 1992, 1998 e 2003. Questiono, entretanto, qual a importância desse documento para a ação formativa do docente candidato ao concurso? Nessa análise, pretende-se continuar buscando as pistas do perfil do docente requerido pelas instâncias produtora desse documento.

Em 13 de julho de 1990, a Lei 8.069 sancionou, com base nas diretrizes da Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que regulamenta os direitos das crianças, de até 12 anos de idade incompletos e dos adolescentes, entre 12 e 18 anos de idade (SÃO PAULO, 2008).

No que concerne à educação, o documento assegura à criança e ao adolescente, entre outras coisas, o direito à educação; o acesso e permanência na escola; direito de ser respeitado pelos professores; direito de contestar os processos avaliativos; direitos dos pais de participar do processo avaliativo da escola; direito de acesso aos bens culturais e também direito de escolaridade ao adolescente infrator que estivesse em condições de Liberdade Assistida (LA), etc. (Título II- *Dos direitos fundamentais*, Cap.IV, Art.53, p. 45 – 46. SÃO PAULO, 2008).

Ferretti (1994), discute o texto do ECA analisando as alusões feitas por esse documento ao contexto escolar, e suas implicações. Além de outros trechos do ECA examinados pelo autor, interessa para meu estudo o Artigo 58 do Estatuto:

No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura. Art. 58 (SÃO PAULO, 2008).

A citação acima apresenta em seu texto duas modalidades de culturas: a primeira cultura apresentada é aquela trazida pela criança ou adolescente de seu contexto, que deve ser respeitada pela escola; a segunda diz respeito à cultura que a escola deve proporcionar a ela. Nesse caso e, em conformidade com o exposto pelos estudos de Ferretti (1994), subentende-se que há a valorização da cultura assimilada na escola, em detrimento daquela que é trazida pela criança/adolescente, ao contexto escolar. Assim, num processo de conversão cultural, se é que isso seja possível, cabe à escola possibilitar ao aluno o acesso às *fontes de cultura* (grifo meu), como se a cultura assimilada por ele, no entorno da escola, tivesse menos valor do que a que ele recebe dentro do contexto escolar.

Nesse sentido, o texto apresentado pelo ECA contribui para perpetuar as diferenças e atribui à escola a posição de “reparadora” dos problemas da divisão social que há entre ricos e pobres, como se ela mesma se encontrasse dissociada dessa sociedade. De acordo com Ferretti (1994),

No que se refere à escolarização e ao fracasso dos “diferentes”, este deixa de ser atribuído prioritariamente ao aluno e à sua família, passando a ser creditado à escola, que não se sensibiliza para as diferenças culturais das crianças e adolescentes de “baixa renda” ou das “minorias” e, por isso, não se revê nem na sua estrutura, nem na sua organização funcional pedagógica. Esse tipo de avaliação da escola levou à criação dos chamados “projetos alternativos”, “projetos pilotos”, etc. (FERRETTI, 1994, p. 81).

Para Ferretti (1994) esse tipo de discurso está relacionado a uma política educacional embasada no assistencialismo, defensora da educação compensatória que visa diminuir as diferenças para restaurar a igualdade de oportunidades. Segundo Ferretti (1994),

Os educadores familiarizados com a escola pública brasileira certamente encontram vários exemplos de incorporação dessas teorias na prática pedagógica. Um dos mais conhecidos refere-se à tese de que é preciso rever os conteúdos para “adaptá-los” às populações empobrecidas que entraram nessa escola. Formulações dessa natureza, incorporadas acriticamente à prática escolar e associadas às péssimas condições de trabalho que vigoram na maior parte das redes públicas de ensino, resultam em um ensino de baixa qualidade (FERRETT, 1994, p. 81).

Num outro texto e, para exemplificar o exposto por Ferretti (1994), Ilari (São Paulo, 1984), escritor de diversos textos para a formação de professores enviados à rede pública estadual nos anos de 1980 à 1994, alerta o professor sobre a dificuldade que teria ao trabalhar a literatura, com os alunos oriundos *das classes sociais desfavorecidas* (grifos meus):

Não é novidade para ninguém que o ensino de 1º e 2º grau cresceu enormemente do ponto de vista quantitativo, e recebe hoje contingentes numerosos de alunos provindos de classes sociais desfavorecidas. Em geral, essa nova clientela domina precariamente a variante culta do Português. Impõe-se por isso um esforço complexo no sentido de ampliar sua capacidade de expressão oral e escrita, e esse

esforço pode exigir um investimento de tempo tão grande que se torna impossível cumprir ao mesmo tempo um programa de literatura articulado e significativo (SÃO PAULO, 1984, p. 8).

Na impossibilidade do professor de cumprir um programa de literatura significativo, a *Proposta Curricular para o Ensino de Português para o 2º grau* (São Paulo, 1992b, p. 55) já trazia implícita esse grau de dificuldade que apresentaria o aluno, como, por exemplo, na transição do 1º para o 2º grau. Isso porque, os conteúdos propunham que a organização do trabalho do docente visasse uma *prática real* em sala de aula. Isso significa que, embora existisse uma lista de conteúdos, apresentada nessa mesma Proposta Curricular para o trabalho dele, era preciso avaliar o que sabia ou não o aluno que ingressasse no 2º grau, ou seja, *o aluno real* (São Paulo, 1992b, p. 55), a fim de averiguar qual seria o ponto de partida de seu trabalho (*prática real*) e quais *adequações* deveriam ser feitas para a realização de seu trabalho (grifos meus).

Se considerarmos o modo como o ECA discorre sobre a temática dos direitos e deveres da criança e adolescente, no que cerne à educação, a meu ver, sua introdução na bibliografia do concurso do professor ingressante foi o de informar ao docente, por meio desse documento, que os *contingentes numerosos de alunos provindos de classes sociais desfavorecidas* (grifos meus) tinham direitos assegurados oficialmente, que lhes garantia o direito à educação, o acesso e permanência à escola (SÃO PAULO, 1984, p.8). Nesse caso, escola e sociedade figuram dissociadas, e a educação assume sua função “reparadora” dos problemas e dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos *alunos reais*. Nesse contexto, o destino dos *diferentes*, dos *alunos reais* ou *irreais* (grifos meus), é legado, não só à escola, mas, sobretudo, ao poder decisório dos órgãos centrais de legitimar certos discursos sobre a educação, por meio da legislação para definir os rumos que ela deve ou não tomar na sociedade.

Em face do exposto e, a meu ver, Moreira & Silva (1994) esvaziam o sentido dual da palavra cultura empregada pelo ECA, quando a concebem, não como *coisa* (grifo meu) que deve ser recebida ou depositada na criança ou adolescente, mas como um terreno de reflexão e luta dos conflitos gerados na sociedade, sociedade essa que já comporta a escola. Para Moreira & Silva (1994),

Na concepção crítica, não existe *uma* (grifo do autor) cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo. Em vez disso, a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta. Nessa visão, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos. Assim, nessa perspectiva, a

ideia de cultura é inseparável da de grupos e classes sociais. Em uma sociedade dividida, a cultura é o terreno por excelência onde se dá a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais. (MOREIRA & SILVA, 1994, p. 27).

Ainda sobre a legislação dos Conhecimentos Gerais de Educação do edital de concurso público de 1992, recorre-se, no tópico a seguir, sobre o Decreto nº 34.035/91 que dispôs sobre o Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo, em que o Governador em exercício, Luiz Antonio Fleury Filho, implantou o Projeto Escola-Padrão, em algumas redes públicas de ensino da capital paulista. Com esse estudo, buscou-se pistas do perfil do docente requerido para o exercício da docência, nesse *novo* (grifo meu) modelo de escola.

2.2 - O perfil do professor da Escola-Padrão

A Proposta Curricular para o Ensino de Português do 2º grau (São Paulo, 1992b), enviada às escolas da rede estadual paulista, assim apresenta o projeto Escola-Padrão:

O programa Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo, desencadeado pela Secretaria de Estado da Educação, a partir de outubro de 1991, começa a cumprir o compromisso assumido pelo Governo do Estado de recuperar a Escola Pública e a qualidade de ensino oferecido à sociedade. Esse Programa institui pelo Decreto nº 34.035 de 22 de outubro de 1991 o Projeto Educacional Escola-Padrão que redesenha o perfil da escola, considerando-a como um organismo vivo, atuante - núcleo e base do sistema de ensino - capaz de dimensionar suas próprias necessidades, programar suas ações, demandar os suprimentos externos e aplicá-los (SÃO PAULO, 1992b, p. 5).

Na página que introduz o documento que foi publicado no Caderno Suplemento do Diário Oficial (São Paulo, 1991), assinado pelo Secretário da Educação em exercício, Fernando Gomes de Moraes, diz que o Projeto “Escola-Padrão”, com apoio de todos seria *bem sucedido e faria com que a sociedade voltasse a ter orgulho da escola pública* (grifos meus), (SÃO PAULO, 1991, p. 1). Segundo o documento publicado no Caderno Suplemento, que relata as especificidades do Projeto “Escola-Padrão”, a palavra “padrão” foi utilizada com o sentido de “novo padrão de qualidade”, contrapondo-se à padronização, à uniformidade, à burocracia rígida e anônima que caracterizavam as escolas estaduais da época. (SÃO PAULO, 1991).

Em 1991, o projeto Escola-Padrão contemplou inicialmente, um valor aproximado de 300 escolas, com a proposta de aumentar esse número para 1000 escolas em 1992, até abranger todas as instituições escolares paulistas em 1994, quando finalizaria a gestão de

Governo de Luiz Antonio Fleury Filho (1991-1995). Entre as propostas trazidas pela implantação do projeto às escolas estão a autonomia administrativa (recursos humanos, financeiros e materiais) e pedagógica (liberdade para elaborar e propor projetos e materiais pedagógicos, capacitações dos docentes e envolvimento da comunidade local nas discussões pedagógicas, etc.).

Para atender essa demanda, o Governador Luiz Antônio Fleury Filho assinou o Decreto nº 33.235 de criação do *Núcleo de Gestão Estratégica* que ficou encarregado de realizar o levantamento de todos os diagnósticos, estudos e análises sobre o ensino público do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 1991a). O Núcleo tinha por função apresentar projetos de soluções para os aspectos críticos do sistema educacional da rede estadual de ensino visando, entre outras coisas, a restauração e modernização administrativa da Secretaria da Educação, a manutenção, racionalização e adequação da rede física de ensino e a organização dos conteúdos curriculares dos ensinos fundamental e médio.

O projeto “Escola-Padrão” previa alterações significativas na rotina do professor, pois acarretava, entre outras coisas, mudanças em sua jornada de trabalho, com o acréscimo do horário de trabalho pedagógico, destinado às discussões e planejamento coletivo do Plano escolar e da Proposta Pedagógica, dentro do espaço escolar. Mas qual era o perfil do professor da época da implantação do projeto?

Pelo suplemento anexado no Diário Oficial, de 23 de outubro 1991, sobre a Escola-Padrão é possível perceber o perfil do docente e as características da escola daquela época:

Este plano, com o apoio de todos, será bem-sucedido e fará com que a sociedade volte a ter orgulho da escola pública (...). A expansão da educação pública no Estado nas duas últimas décadas assegurou que praticamente todas as crianças em idade escolar pudessem ter acesso ao ensino público e gratuito de primeiro grau. Hoje o acesso à escola se acha universalizado: toda criança com 7 anos de idade tem vaga na escola pública. Mas o crescimento na oferta de vagas não foi acompanhado da criação proporcional de uma infraestrutura educacional. A insuficiência de uma política persistente de formação e valorização de docentes, a não incorporação adequada das Universidades no processo efetivo de transformação do ensino fundamental, os baixos salários, e finalmente, uma máquina administrativa anacrônica têm sido, entre outros, os principais ingredientes da má qualidade do ensino (SÃO PAULO, 1991, p.1).

Pela citação anterior, percebe-se um docente que obteve uma formação acadêmica, ao que parece, *precária* (grifo meu), que não dialoga com a escola. Consequentemente o ensino ministrado por ele também é ineficiente, é um profissional muito mal remunerado e, além disso, participa de uma sociedade que *não tem orgulho* (grifo meu) da escola em que atua (SÃO PAULO, 1991).

Em contraposição, na página introdutória do documento que anuncia o Projeto Escola- Padrão, assinada pelo Secretário da Educação em exercício na época, Fernando Gomes de Moraes, diz que *o projeto que vai criar Escolas-Padrão deve mobilizar todos os quadros da Secretaria. Sem o apoio total do professor, do diretor, do funcionário, não há reforma possível* (SÃO PAULO, 1991). Se o professor é mal formado e o ensino ministrado por ele é ineficiente, como colocar nas mãos dele uma reforma de tamanha dimensão? Ao que parece, esse cenário de escola fracassada é, também, uma estratégia política para firmar outro discurso sobre a educação, em que o professor pode figurar como eficiente ou ineficiente. A escolha desse ou daquele perfil de educador vai depender de quem está empregando a palavra do discurso e com quais finalidades ela é empregada. De acordo com Lawn (2001),

Frequentemente, os professores agem como uma parte necessária de uma proposta educativa, embora surjam, nessa mesma proposta, como sombras, representantes ou sujeitos. Aparecem em destaque quando existe, de alguma forma, um pânico moral acerca da sociedade e das suas crianças; nesses momentos, os professores estão em primeiro plano, escrutinados e reprovados. É então que a sua identidade aparece como inadequada e é sujeita a alteração, abruptamente, por vezes, no sentido da modernização, sempre. (LAWN, 2001, p. 188).

Não são poucas as pesquisas que demonstram que, quando há mudança de governo, a tendência é de descontinuidade do que já está feito. Certamente que isso acarreta gastos aos cofres públicos e, não raro os projetos anunciados não passam de afirmação de uma campanha política. E os culpados pelo fracasso escolar, certamente terão endereço certo: a escola. Mas essa abordagem ficará para outra ocasião.

Pelo texto do documento apresentado no Caderno Suplemento (São Paulo, 1991) do projeto Escola-Padrão, é possível perceber que para reverter esse quadro, de precariedade da escola e ineficiência do docente, o projeto propunha, entre outras coisas, inovações teórico-metodológicas e políticas da escola, dando ênfase a uma política pedagógica centrada no aluno e de como o professor ensinava. Para tanto, previa, em princípio, a avaliação constante da prática do docente, visto que importava saber *como ele ensinava* os conteúdos básicos e comuns, *o que ele ensinava* e *o que o aluno aprendia* (grifos meus):

O cumprimento dessa missão exige o pleno domínio e a apropriação sistematizada dos conhecimentos, bem como dos seus processos de produção, abrindo aos educandos a capacidade de compreensão da realidade social e das formas de intervenção nessa realidade. É essencial, assim levar-se em conta a unidade e a integridade que caracterizam o processo educativo: **o que se ensina, como se ensina e como se dá o processo de aquisição do conhecimento** (grifos meus). A educação escolar deve propiciar o domínio de competências que permitam a plena participação do indivíduo, enquanto cidadão, nas múltiplas e complexas atividades exigidas pela vida moderna (SÃO PAULO, 1991, p. 2).

Para entender *o que se ensinava, como se ensinava e como o aluno aprendia* (grifos meus), a avaliação recairia principalmente sobre a prática do docente dessa escola, que seria avaliado por duas instâncias: a avaliação interna, realizada pela escola e a externa, efetuada pelos órgãos centrais, conforme explicita Garita (2005),

E aqui continuava residindo o conflito fundamental que se fazia sentir na prática avaliativa dos professores, ou seja, as orientações legais eram de orientação positivista numa abordagem tecnicista, enquanto que as orientações passadas para os professores, no interior da escola, eram de uma orientação normativo-naturalista ou subjetivista numa abordagem construtivista, cuja preocupação era a avaliação contínua do aluno (GARITA, 2005, p. 7).

Para Garita (2005, p. 7), os modos de avaliar a escola pelos órgãos centrais externos se diferenciavam dos realizados pela escola, e isso gerou conflitos, pois a avaliação externa recaía, quase em sua totalidade, sobre a prática do professor, ao passo que, na avaliação interna, a preocupação se dava em torno da avaliação contínua do aluno.

Outro problema também apontado por Garita (2005) foi o de que a autonomia da escola para discorrer sobre seus assuntos pedagógicos estava, quase que em sua totalidade, restrita ao cumprimento de leis e decretos instituídos pelos órgãos centrais. Nesse caso, a escola, em sua maioria, passaria de executora de suas ações e projetos à receptora e cumpridora de ações instituída pelos órgãos centrais. Agindo dessa forma, o docente estaria executando o projeto, em conformidade com a prescrição de seus idealizadores, o que justificaria a autonomia apenas aparente do professor em relação a sua prática. Segundo Nóvoa (1995),

A institucionalização de dispositivos de avaliação do professorado, por exemplo, pode acentuar a dependência e o controlo do corpo docente, em vez de contribuir para a emergência de uma verdadeira cultura profissional (NÓVOA, 1995, p. 27).

Será que a implantação do projeto Escola-Padrão modificou o perfil do docente? Se o diálogo estabelecido entre a escola e os órgãos centrais não se coadunava, o projeto provavelmente não teria causado tanto impacto, a ponto de ocasionar mudanças no perfil do professor que dele participava. Segundo Garita (2005),

O projeto Escola Padrão que iniciou com 306 escolas e que deveria ter se estendido a todas as escolas, não aconteceu até o final deste governo e apesar das tentativas de que as escolas tivessem autonomia administrativa e pedagógica para “construir sua identidade” isso não foi possível à medida que as decisões partiram, quase sempre, de instâncias superiores a ela, cabendo aos agentes educativos acatá-las (GARITA, 2005, p. 7).

Após a gestão do Governador Luiz Fleury Filho (1991-1995) o Governador Mário Covas, eleito em 1995, extinguiu o projeto Escola-Padrão sob a justificativa de redução de

gastos, visto ter constatado, por meio de encomenda de avaliação do projeto, que o rendimento educacional do aluno não era diferente daqueles que não participavam do projeto, em alguns casos foram considerados até pior (GARITA, 2005, p. 7).

É certo que a prática da avaliação externa realizada nesse período serviu também de base para implementar outros projetos futuros, como a implantação, às escolas da rede estadual paulista, do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), que veremos mais adiante.

Sem dirimir aqui a ação da escola em relação aos órgãos que legislam sobre ela, a experiência do projeto Escola-Padrão contribuiu para a reflexão do poder centralizador dos órgãos institucionais sobre a escola, em conduzir e controlar suas ações, por meio de regras e prescrições normativas. Nesse sentido, o significado de escola autônoma é apenas aparente, pois *tal significado sempre se inscreverá num quadro de estruturas e de normas políticas e culturais* (FONTURA, 1992, p.176). Contudo, é possível que o conceito de escola autônoma ainda seja legitimado e consolidado apenas nos discursos sobre ela (BOURDIEU & PASSERON, 1992, p. 26).

Além do eixo legislativo que compôs o edital de 1992, mais cinco eixos temáticos pontuaram assuntos sobre a educação da época em que o edital de 1992 foi publicado, tais como a sociedade brasileira e educação, fundamentos de currículo, planejamento educacional, avaliação educacional e a educação no Estado de São Paulo. Com o objetivo de investigar quais conhecimentos foram requeridos do professor candidato ao concurso público de 1992, tais eixos temáticos serão discutidos aqui, a seguir, de forma sintética.

2.3 - O conteúdo programático do edital - os eixos temáticos

Foi citado anteriormente que além do VI eixo, que estabeleceu os conteúdos de legislação para o estudo do professor candidato, mais cinco eixos compuseram os Conhecimentos Gerais de Educação, do edital de 1992. O quadro abaixo apresenta a quantidade total de 26 livros e periódicos que compuseram a parte da bibliografia dos Conhecimentos Gerais de Educação, do edital de 1992, assim distribuídos nos cinco eixos temáticos:

Quadro 2.1
Frequência das obras por eixo temático - edital de 1992

Conhecimentos Gerais de Educação – Conteúdo Programático do Edital de 1992 - frequência das obras por eixo temático									
I – Sociedade brasileira e educação		II – Fundamentos de currículo		III – Planejamento educacional		IV – Avaliação educacional		V – A educação no Estado de São Paulo	
Livros	Periódicos/ Coleções*	Livros	Periódicos/ coleções	Livros	Periódicos/ coleções	Livros/ coleções	Periódicos	Livros	Periódicos/ coleções
9	5	2	1	2	1	2	2	1	1
Total= 14 publicações		Total= 3 publicações		Total= 3 publicações		Total= 4 publicações		Total= 2 publicações	

Fonte: São Paulo, 1992a.

*Incluem-se em *coleções* as publicações que discursam sobre a educação como as da CENP.

Entre os assuntos das obras apresentadas no eixo temático *I – Sociedade brasileira e educação* estão as lutas sociais; desenvolvimento social no Brasil; escola crítica cultural; transição democrática; o debate sobre as políticas educacionais; as tendências pedagógicas com base nas discussões de Piaget, Vygotsky e Wallon; o ensino e as abordagens de seu processo; a produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia; função da escola de 1º grau nas sociedades democráticas; estado, educação e desenvolvimento econômico; educação e ideologia; os problemas, os obstáculos, impasses e superação da educação brasileira. No eixo *II – Fundamentos de currículo*: a futura (para a época) lei de Diretrizes e Bases da Educação; fundamentos da construção curricular e introdução à psicologia escolar. No eixo *III - Planejamento educacional*: planejamento e modo de agir num mundo de permanentes mudanças; planejamento e a prática do docente. No eixo *IV – Avaliação educacional*: avaliação/autoritarismo; prática docente e avaliação; papel e função do erro na avaliação escolar; avaliação *da* escola e *na* escola; e, por fim o eixo *V – Educação no estado de São Paulo*: Magistério de 1ª grau - competência técnica e política.

Do estudo do eixo *I - Sociedade brasileira e educação* é possível desvelar o cenário da educação brasileira, na época da publicação do edital de 1992. A partir da escola de 1º e 2º graus, a organização curricular, que instituía uma base comum e uma parte diversificada, promulgada pela Lei 5.692/71, pretendia amenizar as diferenças ocorridas da transição do grupo escolar para a escola de 1º grau. Segundo Souza (2004) tais diferenças foram acentuadas, visto que,

Nos anos de 1980 o fracasso do ensino de 1º grau foi denunciado, tendo em vista os altos índices de evasão e repetência que se verificavam na 1ª, 2ª e 5ª séries e também pela evidente desintegração entre a 1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries. Todas as medidas introduzidas visavam a implantação da escola integrada de oito anos de duração não puderam dirimir, nas últimas três décadas as profundas diferenças entre o primário e ginásio, construídas historicamente. A descontinuidade entre esses dois segmentos

permanece indicando que a escola fundamental de oito anos de duração compreende um grande desafio, não apenas da perspectiva política da garantia da democratização do ensino – acesso e permanência –, mas, sobretudo, da necessidade de configuração de uma outra cultura escolar (SOUZA, 2004, p. 154).

Nessa época de incerteza e descontentamento dos rumos que estavam tomando a educação brasileira, os anos de 1990 também foram marcados pelas lutas dos profissionais da educação, sindicatos de representação docente e outros (houve, nesse período, passeatas e greves de professores; envolvimento de participantes de instituições partidárias, etc.) em favor da autonomia do trabalho pedagógico que se encontrava centralizado nas mãos do Estado (VICENTINI & LUGLI, 2009, p.224). Nesse caso, a autonomia requerida pelas lutas de tais profissionais objetivava, entre outras coisas, dividir com o Estado as responsabilidades de opinar e tomar decisões acerca da educação do país, e isso incluía a participação dos profissionais da educação nas decisões tomadas pelos Conselhos. Além disso, lutavam também para obter formação pedagógica de qualidade, para trabalhar com os conteúdos sugeridos, pela formação acadêmica e a valorização da carreira do Magistério, com melhores salários e condições de trabalho e a diminuição do contingente de alunos presentes em sala aula, etc. (VICENTINI & LUGLI, 2009, p 224). Segundo Vicentini & Lugli (2009) as lutas e manifestações dos profissionais da educação por melhores condições de trabalho foram positivas, pois mudaram a imagem que a população fazia do professor de “missionário” *para um profissional que precisava ser condignamente remunerado para exercer sua função* (VICENTINI & LUGLI, 2009, p. 222).

Percebe-se que na escola em que prevalecia o ensino ginasial, anterior a Lei 5.692/71, o ensino, de forma geral, baseava-se na transmissão de conhecimentos pelo professor e recepção e reprodução desses conhecimentos pelo aluno. Já nos anos de 1990, a ênfase foi dada ao modo de como o aluno aprendia, ou seja, era necessário que o professor soubesse como se dava a aquisição do conhecimento por ele. Isso se constata pelo texto que introduz a Proposta Curricular apresentada na bibliografia do edital de 1992:

Cria-se um falso mito: quanto mais informações o aluno obtiver, maiores chances ele terá de sair-se bem nos exames vestibulares, na carreira escolhida e na vida. Falso, porque a quantidade de informações, por si só, não garante ao aluno o sucesso aprendido. Entretanto, não podemos negar que compete ao 2º grau, o aprofundamento de estudos iniciados no 1º grau, explorando os aspectos mais complexos e específicos do conhecimento da língua. Essa preocupação deve aliar-se à formação do indivíduo crítico, consciente, capaz de atuar significativamente, interferindo e contribuindo para o desenvolvimento da sociedade de que faz parte (SÃO PAULO, 1992b, p. 11).

Pelo o exposto anteriormente, é possível perceber que, antes o professor planejava suas aulas a partir de um conjunto de conteúdos que eram transmitidos ao aluno e reproduzidos por ele, em trabalhos ou exames periódicos. Agora, o planejamento das aulas do professor deveria abranger um conteúdo que estivesse em consonância com o que o aluno sabia. Isso envolvia não só mudanças em seu plano de ensino, como também a aquisição de conhecimentos e procedimentos de trabalho que ele deveria utilizar, para retomar conteúdos que já tinham sido apresentados, anteriormente ao aluno:

A nós, professores de Português, indiscutivelmente, cabe também a promoção deste indivíduo. Para isso, o passo inicial é considerarmos, a “bagagem” acumulada e as expectativas do aluno. O diagnóstico provável de problemas e dificuldades deverá sustentar a formulação de uma proposta de trabalho que considere tanto o conhecimento efetivo do desempenho linguístico do aluno, quanto o que ele, após oito anos de escolaridade, já deveria saber. (SÃO PAULO, 1992b, p. 11).

Para realizar o diagnóstico das dificuldades e problemas de aprendizado apresentados pelo aluno e, sobretudo trazer respostas de como se dava o sucesso ou fracasso escolar (e superação do fracasso escolar), as universidades, os cursos de formação de professores e os especialistas que teorizavam sobre a educação, se valeram, exaustivamente, das teorias do desenvolvimento centradas nos estudos de Piaget, Vigotsky e Wallon (NÓVOA, 2007, p. 7). Embora Piaget não tivesse direcionado seus estudos para a Educação, mas para o desenvolvimento do conhecimento humano, sua teoria foi utilizada pelos teóricos da educação para encontrar respostas de como se dava a aquisição do conhecimento pelo aluno. Das ideias de Piaget surgiram outras discussões sobre o letramento⁵, construtivismo, e outras centradas no erro/acerto/diagnóstico, etc. Sobre a utilização do construtivismo nas discussões educacionais, segundo Sass (1998),

O construtivismo é um termo amplo, originado no contexto das discussões epistemológicas. Por consequência, os seus usos no âmbito da Educação são genéricos e enfatizam o polo da aprendizagem, configurando no máximo uma pedagogia centrada no aluno ao mesmo tempo em que descarta de importantes aspectos do ensino, apesar dos esforços eventuais de alguns de seus defensores em desfazer essa grave falha do construtivismo (SASS, 1998, p. 92).

Dos estudos de Yygotsky, discorreram sobre o processo de desenvolvimento mental da criança discutindo como se dá o aprendizado, nas interações dela com o meio social em que está envolvida. Nesse processo, o instrumento é o meio pelo qual a criança utiliza para atingir seu objetivo. Desses estudos, a ideia de mediação legada à educação é utilizada pelos teóricos com diferentes sentidos: professor mediador do conhecimento do aluno; professor facilitador

⁵ Soares (2002, p. 145) concebe o letramento como *o estado* ou *condição* de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita.

do aprendizado do aluno, etc. Com Wallon estiveram em voga, nessa época, as teorias sobre a influência dos grupos sociais de convivência da criança; as mudanças comportamentais; as patologias comportamentais; o cotidiano da escola; a escola em ciclos, etc. Grosso modo, os estudos de Piaget, Vygotsky e Wallon legaram à educação os discursos sobre a aquisição do conhecimento pelo aluno, por intermédio de sua interação (isso inclui a escola) com a produção cultural existente na sociedade.

Do exposto acima, discutiu-se sinteticamente, os principais assuntos sobre a educação requeridos do professor candidato ao concurso público de 1992. E quanto aos conhecimentos específicos da disciplina de Língua Portuguesa? O que dizem as publicações inscritas no edital? Esses e outros questionamentos serão discutidos no próximo subtítulo que trata dos Conhecimentos Específicos de Língua Portuguesa.

2.4 - Os conhecimentos requeridos do docente de Língua Portuguesa

A fração do texto que corresponde aos Conhecimentos Específicos de Língua Portuguesa do edital de 1992 é singular em dois aspectos: a) apresenta um texto que introduz os referenciais bibliográficos do edital; b) contém uma lista de autores clássicos da literatura portuguesa e brasileira, juntamente com os respectivos críticos literários de tais clássicos.

Antes de recorrer à investigação dos conteúdos específicos da disciplina de Língua Portuguesa, faz-se necessária a análise do texto introdutório do edital, que se transcreve a seguir, visto que contém orientações de estudo dos referenciais bibliográficos:

PRIMEIRA PARTE: LITERATURA.

Junto com a lista de obras do programa, apresenta-se pequena bibliografia específica sobre elas e, abaixo, bibliografia geral.

As questões versarão sobre as obras, textos-base de que se espera leitura atenta e refletida. Neste sentido, tanto a bibliografia específica quanto a geral devem ser entendidas apenas como subsidiárias (SÃO PAULO, 1992, p. 54).

Esse texto introdutório do edital de 1992, que tem um caráter informativo, apresenta ao candidato um conjunto de três partes constitutivas da bibliografia: a) uma lista de obras; b) *pequena* bibliografia específica sobre a lista de obras; c) uma bibliografia geral. A primeira refere-se aos livros de autores clássicos da literatura brasileira e portuguesa (27 livros); a segunda, aos autores que teorizam sobre os clássicos escolhidos (32 livros) e, a última parte, à bibliografia geral, tais como as publicações específicas de gramática, língua, literatura e textos sobre o ensino da Língua Portuguesa, na escola de 1º e 2º graus (75 publicações: livros, propostas pedagógicas, literatura infantil, etc.). Vale ressaltar que o total de obras requisitadas para o estudo do candidato dos Conhecimentos Específicos de Língua Portuguesa é de 134

publicações. A lista de obras clássicas e seus respectivos críticos literários estão apresentados no quadro seguinte:

Quadro 2.2
Lista de obras clássicas da literatura e seus respectivos críticos literários

Português – Primeira parte: Literatura – Lista de obras e bibliografia específica das obras citadas		
Nº	Lista de obras do programa (leitura atenta e refletiva)	Bibliografia específica (complementar)
01	Pero Vaz de Caminha – A carta de...	CASTRO, Silvío. O descobrimento do Brasil: a carta de Pero Vaz de Caminha.
02	Luís de Camões. Os Lusíadas e Lírica (sonetos)	CAMÕES, Luís de. Lírica: introdução e notas de Aires da Mata Machado Filho. SÉRGIO, Antônio. “Camões panfletário (Camões e D. Sebastião)” e “Em torno das ideias políticas de Camões”.
03	Antônio Vieira – Sermões. (Nossos Clássicos)	SARAIVA, Antonio José. O discurso engenhoso.
04	Gregório de Matos – Poemas escolhidos.	GOMES, João Carlos T. O boca de brasa (um estudo de plágio e criação intertextual). WISNIK, José Miguel. “Introdução” a Poemas Escolhidos.
05	Tomás Antônio Gonzaga. Marília de Dirceu.	CANDIDO, Antônio. “Naturalidade e individualismo de Gonzaga”. In: Formação da literatura brasileira. São Paulo: Martins, 1959. v.I
06	José de Alencar Iracema e Senhora.	CANDIDO, Antônio. “Os três Alencares”. In: Formação da literatura brasileira. v.II. LIMA, Alceu Amoroso. “José de Alencar, esse desconhecido?”
07	Álvares de Azevedo. Lira dos vinte anos.	ANDRADE, Mário de. “Amor e medo”. In: Aspectos da literatura brasileira. São Paulo: Martins Fontes. CANDIDO, Antônio. “Álvares de Azevedo, ou Ariel e Caliban”. In: Formação da literatura brasileira. v. II.
08	Eça de Queirós – Primo Basílio	REIS, Carlos. Estatuto e perspectivas do narrador na ficção de Eça de Queirós.
09	Machado de Assis – D. Casmurro e Papéis Avulsos	BOSI, Alfredo. “A máscara e a fenda”. CANDIDO, Antônio. “Esquemas de Machado de Assis”.
10	Raul Pompéia – O Ateneu	ANDRADE, Mário de. “O Ateneu”. In: Aspectos da literatura brasileira.
11	Cruz e Sousa – últimos sonetos	BASTIDE, Roger. “Quatro estudos sobre Cruz e Sousa”.
12	Lima Barreto – O triste fim de Policarpo Quaresma	LINS, Osman. Lima Barreto e o espaço romanesco.
13	Mário de Andrade - Macunaíma	CAMPOS, Haroldo de. Morfologia de Macunaíma.
14	Oswald de Andrade – Primeiro caderno do aluno de poesia de Oswald de Andrade	CAMPOS, Haroldo de. “Uma poética de radicalidade”.
15	Fernando Pessoa – Os melhores poemas de Fernando Pessoa	JAKOBON, Roman. “Os oximoros dialéticos de Fernando Pessoa”.
16	Manuel Bandeira - Libertinagem	BANDEIRA, Manuel. Itinerário de Pasárgada. MELO E SOUZA, Gilda de. CANDIDO, Antônio. “Introdução à Bandeira”, Manuel – Estrela da vida inteira.
17	Carlos Drummond de Andrade – A rosa do povo e Lição das coisas	CANDIDO, Antônio. “Inquietudes na poesia de Drummond”.
18	Graciliano Ramos – São Bernardo	LAFETÁ, João Luis. “O mundo à revelia”. In: RAMOS, Graciliano. São Bernardo. GARBUGLIO, José Carlos. Graciliano Ramos.
19	Clarice Lispector – Laços de família	NUNES, Benedito. Leitura de Clarice Lispector.
20	João Cabral de Melo Neto – Morte e Vida Severina	BARBOSA, João Alexandre. A imitação da forma. NUNES, Benedito. João Cabral de Melo Neto.
21	Guimarães Rosa – Primeiras histórias	GALVÃO, Walnice Nogueira. Mitologia roseana. SANTOS, Wendel. A construção do romance em Guimarães Rosa.
22	Elenco de cronistas modernos (por) Carlos Drummond de Andrade (e outros)	SÁ, Jorge de. A crônica.
23	BOSI, Alfredo (org.). O conto brasileiro contemporâneo.	BOSI, Alfredo. “Situação do conto contemporâneo”, na obra citada neste item.

Fonte: São Paulo, 1992.

Apesar da bibliografia do edital de 1992 comportar uma parte específica e outra geral de publicações, pela leitura do texto que introduz a primeira parte dos referenciais bibliográficos, entende-se que as obras clássicas de literatura são as que serviriam de base para o estudo do professor candidato ao concurso, por isso a recomendação de leitura *atenta e reflexiva* (grifos meus). Entretanto, no último período do texto introdutório, subentende-se que, tanto a bibliografia específica como a geral, deveriam ser estudadas pelo candidato *apenas* (grifo meu) como complemento, para reforçar seu entendimento da leitura dos livros clássicos. Havia alguma coisa errada em tais instruções. Isso porque as orientações direcionavam o estudo do professor à leitura dos clássicos. Será que a leitura *atenta e reflexiva* dos clássicos da literatura pelo candidato garantiria a ele um bom desempenho na avaliação? Seriam esses fatores indícios de que um bom professor de Língua Portuguesa se caracterizava pelo conhecimento adquirido da leitura de obras clássicas da literatura? A resposta a essas indagações seria sim, pelo menos é o que apresenta o texto que introduz o edital.

Com o objetivo de verificar se esse tipo de orientação era corrente aos editais de Língua Portuguesa, e se as orientações seguiam o mesmo modelo do edital de 1992, recorreu-se à pesquisa dos editais de concursos que antecederam a publicação do edital de 1992.

O concurso de Língua Portuguesa que antecedeu o de 1992 foi publicado em Diário Oficial pelas Instruções Especiais SE 1/86 e também apresentou um texto introdutório antes dos referenciais bibliográficos, que aqui é transcrito:

PRIMEIRA PARTE: LITERATURA.

Junto com a lista de obras do programa, apresenta-se pequena bibliografia específica sobre elas e, abaixo, bibliografia geral.

As questões versarão sobre as obras, textos-base de que se espera leitura atenta e refletida. Neste sentido, tanto a bibliografia específica quanto a geral devem ser entendidas apenas como subsidiárias.

Os candidatos devem optar por ler as obras em edições críticas, sempre que houver. Aqui, estarão assinaladas com a letra (C), entre parênteses. Quando se indica alguma edição específica, isto foi feito em função de dois critérios: a) acessibilidade; b) uniformidade na seleção de textos, no caso de antologia.

Nem sempre foi possível, numa bibliografia seletiva, indicar textos acessíveis, como seria desejável. Isto, no entanto, ocorreu poucas vezes e apenas na bibliografia específica. Em caso de impossibilidade de acesso àquelas fontes, recomenda-se o recurso nos tópicos específicos de obras da bibliografia geral (SÃO PAULO, 1986. p. 31).

Na verdade, verifica-se que o que houve foi a reprodução parcial do texto do edital do concurso anterior, realizado em 1986. Isso significa que o mesmo texto do edital de 1986 foi utilizado no edital de 1992, só que, quando ocorreu a transcrição do texto de 1986 para o de

1992, suprimiram os dois últimos parágrafos do texto do edital de 1986. Nesse caso, essa supressão alterou totalmente o sentido do texto. Isso porque, se no edital de 1992 os dois primeiros parágrafos indicavam as leituras da bibliografia específica e da geral como subsidiárias, os parágrafos seguintes completam a informação inicial, esclarecendo ao leitor que esse procedimento deveria ser adotado pelo candidato que não tivesse tido acesso às obras clássicas, devendo, portanto, utilizar as outras bibliografias para complementar seus estudos.

Essa prática de introduzir um texto que orientasse o candidato quanto aos procedimentos de leitura das obras apresentadas no edital e de justificar a escolha da bibliografia, foi utilizada nos anos de 1970 até o concurso de 1992.

Após os esclarecimentos anteriores sobre o texto introdutório dos Conhecimentos Específicos de Língua Portuguesa do edital de 1992, passa-se à análise dos conhecimentos de Língua Portuguesa requeridos do candidato ao concurso.

Da investigação realizada, percebe-se que o edital de 1992 privilegiou o ensino de Língua Portuguesa, na escola de 1º e 2º graus. Isso porque, além dos cânones literários e dos autores que discorreram sobre eles, todos os textos chamados de pedagógicos (teoria e prática de ensino da Língua Portuguesa) e específicos direcionavam o leitor, quase em sua totalidade, para o estudo e reflexão dos conteúdos de Língua Portuguesa, tais como a legislação (conteúdos e normas pedagógicas de ensino da Língua Portuguesa), propostas curriculares da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas de São Paulo⁶ (CENP-SP), discussões sobre as gramáticas históricas e normativas, discurso e texto, etc.

Segundo Vieira (2008), que analisa o tratamento dado ao ensino de literatura nas propostas curriculares da disciplina de Língua Portuguesa dos anos de 1960 a 2003, a prática de publicação de listas de títulos de obras literárias em currículos e concursos públicos não é nova, pois já vinha ocorrendo desde a publicação do último Programa Oficial de Língua Portuguesa, editado em 1965 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, para os três anos do antigo colegial. Sobre o procedimento de trabalho do professor com as listas de clássicos literários, antes da promulgação da Lei 5.692/71, segundo Vieira (2008),

Seguindo uma filosofia bem diretiva, apresentava-se todo o programa de Português, que incluía conteúdos de gramática normativa, gramática histórica, temas de redação e uma extensa lista de autores e obras de literatura brasileira e portuguesa (VIEIRA, 2008, p. 443).

⁶ Em 18 de julho de 2011, o Governador em exercício, Geraldo Alckmin, assinou o Decreto Nº 57.141, de reorganização/estruturação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Na Seção I, item V – Estrutura Básica, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), passou à denominação de Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), (SÃO PAULO, 2011).

Em relação ao ensino da literatura dessa época, Vieira (2008) diz que,

predominava uma abordagem cronológica, bem como seus principais autores e suas obras mais significativas, compunham a lista. Para a compreensão das principais obras dos autores, já falecidos, requeria-se também o conhecimento de sua biografia. Antologias escolares traziam trechos de obras selecionadas que deveriam ser lidos pelos alunos (VIEIRA, 2008, p. 443).

Sobre a prática do professor que trabalhava com os alunos do antigo colegial,

Aos professores cabia cumprir, no mínimo, 70% do programa, isto é, quase dois terços dos conteúdos explicitados. Com o público homogêneo, tanto do ponto de vista social quanto cultural, o professor não tinha dúvidas sobre o quê e como ensinar. O cânone literário bem como a gramática normativa faziam parte da sólida formação acadêmica da maioria dos docentes (VIEIRA, 2008, p. 443).

Além das listagens dos livros clássicos literários presentes no programa do edital de 1992, que o distingue dos de 1998 e 2003, ele é também o edital que mais apresenta, em seu programa, os documentos elaborados sob a coordenação da CENP/SP. São, em sua maioria, versões preliminares redigidas entre os anos de 1987, 1988, 1990, 1991 e 1992 que também foram confeccionadas por especialistas e intelectuais contratados pela CENP. (MARTINS, 1996, p. 50).

Segundo Martins (1996), vinculada à Secretaria da Educação, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) foi criada pelo Decreto nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976 para realizar estudos e pesquisas no âmbito educacional, visando à promoção, elaboração e coordenação de materiais de estudo e cursos de capacitação para subsidiar, de forma teórica e prática, os professores da rede estadual paulista.

Na época em que foi criada, o quadro de profissionais que participavam da CENP se compunha, quase em sua totalidade, de professores efetivos da rede estadual paulista, das diversas áreas de conhecimento, designados para cumprir jornada de 40 horas de trabalho semanais. Segundo Martins (1996, p.50), dos anos de 1976 aos de 1992, aproximadamente, essa Coordenadoria foi responsável pela publicação de uma vasta produção teórica e metodológica sobre a educação, elaborada e discutida juntamente com especialistas oriundos das universidades públicas USP, UNICAMP, UNESP e professores das escolas estaduais paulistas. Vale reforçar que cabia a esses profissionais a responsabilidade de elaborar e coordenar os currículos e materiais de estudos que eram enviados à rede estadual paulista. Considerando a dimensão da rede, das escolas e do número de alunos, as ações de tais profissionais não foram meramente burocráticas ou fáceis, pois envolviam discussões sobre o

papel da escola, atualização e aperfeiçoamento do trabalho docente e a formação dos integrantes da escola. Segundo Martins (1996),

Por pretenderem uma certa unidade na organização do trabalho escolar para o Estado em que é feito, o alcance desses currículos é enorme. Organizá-los não é uma tarefa burocrática e de cunho prescritivo. Significa elaborar um projeto educacional de grande porte, para uma grande rede de professores e de alunos. Neles são incorporados os “avanços” científicos, as descobertas acadêmicas recentes referentes aos conteúdos listados. Por esses motivos, na elaboração dos currículos são importantes os contatos com as Universidades e seus intelectuais. Neles também são incorporados as discussões sobre os papéis sociais e políticos da escola, qual perfil do profissional da Educação apto a desenvolvê-los junto aos alunos, para que tipo de aluno se destinam e qual aluno pretendem formar. (MARTINS, 1996, p. 5).

Logo que foi criada, a CENP recebeu a incumbência de designar uma comissão de Professores Especialista da USP e UNICAMP para preparar a *Proposta curricular de língua portuguesa para o 2º Grau*. Em 1977, essa comissão se reuniu com os Professores do 2º Grau no XVII Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (Bauru), (SÃO PAULO, 1984, p. 3). Após diversas discussões, sugestões e debates, o resultado dessa reunião entre professores e especialistas culminou na edição da *Proposta Curricular de Língua Portuguesa e Técnicas de Redação para o 2º Grau* (São Paulo, 1978), coordenada pela CENP, sob a autoria dos Professores da UNICAMP Ataliba Teixeira Castilho, Rita de Cássia Araújo Cêntola, Rodolfo Ilari e Yara Frateschi Vieira (e outros), tal publicação foi editada e enviada à rede pública paulista em meados de 1978. (SÃO PAULO, 1984, p. 3).

Segundo o texto introdutório dessa Proposta Curricular editada em 1978, a finalidade de sua publicação foi a de *fixar alguns objetivos do ensino de Português no 2º Grau, cabendo a uma segunda publicação propor a sua forma de aplicação*. (SÃO PAULO, 1978, p. 11). Essa segunda publicação, a qual o texto se refere, é a série *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa*, que tratou de complementar os textos produzidos na Proposta de 1978, com uma série de exemplos que visavam, entre outras coisas, *explorar a noção de texto* para subsidiar o trabalho do professor do 2º grau. Segundo Louzada (2009), os textos foram,

Elaborados por professores das universidades paulistas, distribuídos em oito volumes, desenvolviam aspectos diferenciados que a proposta curricular apontava – variação linguística, conceito de norma culta e de gramática, ensino do vocabulário, conceito de literatura, entre outros (LOUZADA, 2009, p.23).

Para Gomes (1998), a edição da série *Subsídios* foi publicada não só para complementar os textos da Proposta Curricular de 1978, mas, também, *para atender às críticas dos professores em relação à linguagem inacessível dos Guias Curriculares* (GOMES, 1998, p. 38). Na verdade, o que houve foi a retomada do texto da Proposta de 1978

e a inserção de exemplos para explicitar, de uma forma mais clara, os objetivos nela elencados anteriormente.

Para exemplificar tal mudança, no item III, Objetivos Específicos, tópico *Textos literários* da Proposta, traz os seguintes objetivos:

- discriminar quais os elementos cuja interpretação depende do conhecimento que se tem do mundo das coisas e das ideias (SÃO PAULO, 1978, p. 20);
- interpretar as relações que o texto mantém com a realidade sociocultural (SÃO PAULO, 1978, p. 21).

O mesmo texto na série *Subsídios* se repete, mas agora contendo exemplos práticos que esmiúçam e explicam os objetivos descritos na Proposta de 1978,

- discriminar quais os elementos cuja interpretação depende do conhecimento que se tem do mundo das coisas e das ideias (SÃO PAULO, 1978, p. 20; SÃO PAULO, 1984, p. 19).

Por exemplo, para uma interpretação adequada de certos poemas da Rosa do Povo, de Carlos Drummond de Andrade, é indispensável um mínimo de dados sobre a invasão Rússia pelos nazistas em 1943 etc. (SÃO PAULO, 1984, p. 19), (grifo do autor).

- interpretar as relações que o texto mantém com a realidade sociocultural (SÃO PAULO, 1978, p. 21; SÃO PAULO, 1984, p. 19).

Por ex., reconhecendo atitudes de crítica explícitas ou implícitas no texto; reconhecendo os valores por ele representados, através da construção do mundo fictício, dos porta-vozes do Autor etc. (SÃO PAULO, 1984, p. 19), (grifo do autor).

Segundo Louzada (2009), que também participou dos cursos ministrados aos professores da rede pública entre os anos de 1983 a 1992, a publicação da série *Subsídios* foi responsável pelos avanços relativos aos estudos linguísticos e literários do currículo do 2º grau (LOUZADA, 2009, p. 23). A primeira série dos *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau*, de oito volumes, foi publicada em 1978 e também reeditada em 1983, 1984 com os seguintes títulos:

Vol. I: *Reflexões preliminares*;

Vol. II: *Recepção do texto*;

Vol. III: *Produção do texto*;

Vol. IV: *Variação linguística e norma pedagógica*;

Vol. V: *Estrutura da língua portuguesa*;

Vol. VI: *Abordagens históricas da língua portuguesa e das literaturas de língua portuguesa*;

Vol. VII: *Revisão de automatismos*;

Vol. VIII: *Coletânea de textos para o ensino do Português, língua materna* (SÃO PAULO, 1984, p. 13).

Segundo as *Reflexões Preliminares* da série *Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau* (São Paulo, 1984, p. 14,) a reedição da série *Subsídios* pretendeu criar uma bibliografia de *acesso fácil* (grifos meus) que complementasse não só a defasagem formativa dos cursos de Letras frequentados pelo professor, como também os problemas de *dispersão* do ensino da Língua Portuguesa observados nos livros didáticos e nos Programas dos concursos de ingresso do professor:

É de se esperar, antes de mais nada, que a existência de uma bibliografia de acesso fácil cria ponto de convergência estável: a necessidade de tal ponto de convergência faz-se sentir atualmente na dispersão que se observa não só no ensino universitário da Didática da Língua Portuguesa mas também nos programas dos concursos para o provimento dos cargos de professor efetivo de Língua Portuguesa e nos livros didáticos. (SÃO PAULO, 1984, p. 14).

Quase dez anos após a publicação dos oito volumes da série *Subsídios*, houve sua reedição em três volumes, denominada *Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus; coletânea de textos* (vol. I: 1988; vol.II: 1987 e vol. III: 1988). Os textos eram os mesmos que compuseram a série anterior. Segundo a *Apresentação* que compõem os três volumes, a reimpressão se justificava pelo fato de que tais textos se mantiveram atualizados, subsidiando as *Propostas Curriculares de Língua Portuguesa de 1º e 2º Graus*, elaboradas em 1986.

Os conteúdos dos três volumes assim foram apresentados na página de *Apresentação* do volume I:

No volume I são abordados aspectos relativos à linguagem, às variações linguísticas e à construção do texto. Os volumes II e III discutem, respectivamente, o ensino do vocabulário e da gramática e aspectos da história da língua, a perspectiva dialógica da leitura e dos textos e a história literária (SÃO PAULO, 1988, p. 5).

Embora a justificativa para a continuidade da edição da série *Subsídios* por mais de 10 anos tenha sido sua atualização, tais textos ainda povoavam as propostas pedagógicas e os cursos de capacitação de professores da rede estadual paulista. O resultado disso, segundo Louzada (2009) foi o de que *a efetiva compreensão da natureza do trabalho docente demorou a frutificar, pois havia um grande descompasso entre as intenções e as ações de formação docente e a realidade escolar* (LOUZADA, 2009, p. 23).

Em um outro texto, Alice Vieira (2008), que também participou da elaboração de textos para a CENP, corrobora o que foi explicitado por Louzada (2009),

A Secretaria da Educação, em 1979, realizou uma pesquisa com professores da rede oficial a fim de verificar a efetiva introdução dos modelos referenciais dos currículos (São Paulo, 1979). Dos 325 professores de Português que participaram da pesquisa, apenas 2,1% os utilizavam integralmente, a maioria declarou não se sentir preparada para aplicá-los e se ressentir da falta de material auxiliar que explicitasse as orientações dadas. Em 1984, a situação pouco havia mudado: em *enquete* feita com 100 professores de Português, apenas 43,9% diziam seguir as diretrizes da Proposição Curricular (VIEIRA, 2008, p. 446).

Segundo o texto introdutório, *Apresentação, da Proposta Curricular para o ensino de Português* - versão preliminar (São Paulo, 1992), a situação em 1986 não foi diferente. Com o objetivo de sua reformulação, a versão preliminar da proposta pedagógica de 1986 foi avaliada pelos professores em 1987, mas a inconsistência de dados dessa avaliação pelos professores foi suficiente para justificar a elaboração de outra Proposta que seria publicada em 1992:

Esta versão (1986) foi objeto de análise nas escolas de 2º grau em 1987, mas (dado o pequeno número de participantes nestas discussões) os relatórios enviados pelos grupos de professores não forneciam elementos suficientemente seguros e representativos que pudessem subsidiar a sua reformulação (SÃO PAULO, 1992b, p. 9).

Se esses modelos curriculares apresentados à rede precisavam de outros textos que os explicitassem para serem compreendidos, é mister questionar aqui o porquê da insistência de publicar e difundir tais documentos para a escola pública estadual paulista, considerando que só eram compreendidos pela comunidade de autores que os produziam. Para Vieira (2008), *na teoria as propostas sugeridas caminhavam de mãos dadas com os avanços das teorias literárias e linguísticas, no entanto, a realidade era bem diversa* (VIEIRA, 2008, p. 446).

A meu ver, infere-se que há, aqui, dois movimentos que merecem ser discutidos. Por um lado, esse período é marcado pela efervescência de produção teórica e científica dos avanços dos estudos linguísticos e literários promovidos não só pelas principais universidades públicas brasileiras, mas também pela Europa e Estados Unidos⁷. Por outro lado, e sem dirimir aqui a relevância de tais estudos, toda essa produção precisava ser testada, difundida e financiada, não só por meio da publicação escrita, mas também por intermédio de cursos de extensão,

Algumas palavras, por fim, são úteis para avaliar a oportunidade de se tentar uma divulgação de informações relevantes para o ensino da Língua Portuguesa mediante publicação escrita, quando outros mecanismos – por exemplo, cursos de

⁷ Só para citar alguns encontros: *I Encontro dos Professores do Ensino Superior e Secundário da Língua e Literatura Portuguesas*- Coimbra 6 a 11 de abril de 1970. *I Simpósio Luso-Brasileiro sobre a Língua Portuguesa Contemporânea* (Coimbra, 1968); *VI Colóquio Internacional de Estudos Luso-Brasileiros* (1968). Elaboração dos seis esquemas de funções da linguagem por Roman Jakobson, publicados em 1969. (SÃO PAULO, 1988, p. 25-27).

aperfeiçoamento e especialização – iriam mais facilmente ao encontro das expectativas dos professores de Língua Portuguesa (SÃO PAULO, 1984, p.14).

Sem discutir aqui as questões sobre o mercado editorial, o objetivo era o de também se fazer notar⁸, e o tamanho da rede possibilitava a propagação e difusão de uma teoria que discursava sobre a escola, mas não para a escola. Vale ressaltar aqui que essa preocupação dos especialistas com o mercado editorial também foi discutida por Moreira (2001) num texto que investiga a produção de textos educacionais no Brasil dos anos de 1990 (MOREIRA, 2001, p. 61-77).

O mercado editorial do livro didático e paradidático também teve grande produção desde a promulgação da Lei 5.692/71. De forma geral, a maioria dos livros didáticos se propunha ensinar a escrever a partir de modelos de exercícios que levavam à fixação de termos gramaticais; e os paradidáticos se valiam de excertos de textos literários para ensinar, a maioria das vezes, as características das escolas literárias e biografias de seus autores (LOUZADA, 2009, p. 21). Embora esses procedimentos tenham legado críticas ferrenhas dos especialistas aos produtores de livros didáticos, era um material que trazia aulas prontas, com exercícios resolvidos, que de certa forma facilitava o trabalho do professor. Além disso, os autores dos livros eram, em sua maioria, professores que, sabendo da necessidade do docente de ensinar os conteúdos mínimos aos alunos durante o ano, se propunham a condensar em um único compêndio as atividades de gramática e literatura (LOUZADA, 2009, p. 21). A expansão do mercado editorial do livro didático foi tamanha que levou o MEC a legalizar a entrada dele na escola, como veremos no edital de 2003.

Em estudo da versão preliminar da série *Subsídios* de 1984, o texto introdutório apresentado (curiosamente datado de 1978) diz que a edição da série de oito volumes, citada anteriormente, tinha como principal propósito *implementar a proposta curricular mediante o preparo de materiais instrucionais a serem distribuídos aos professores de Português da rede oficial* (SÃO PAULO, 1984, p. 3). Assinado pelo especialista da UNICAMP, o Professor Ilari (São Paulo, 1984, p.5-14), o documento faz crítica à Proposta Curricular anterior por apresentar, na exposição dos objetivos do ensino da Língua Portuguesa, segundo ele, um

⁸ No volume I, da série *Subsídios - Coletânea de textos* (SÃO PAULO, 1988, p. 17), Brian F. Head apresenta um texto denominado *A teoria da linguagem e o ensino do vernáculo* em que o título remete a uma citação que diz que o texto foi publicado na *Revista de Cultura Vozes* em 1973 (vol. 67, nº 5, p.339-408). Em 1998, Sprícigo (1998) publicou um artigo que analisa a *Revista de Cultura Vozes* desde sua publicação, na década de 70, até meados de 1990. Segundo a autora sobre a revista, as discussões em torno da literatura e as teorias linguísticas tinham um enfoque de caráter de divulgação, visto que, em sua maioria, os textos que ali eram publicados acabavam reunidos em livros pelas editoras Paz e Terra, Cultrix e Editora Vozes. Isso não descarta a ideia de que havia uma certa preocupação dos autores com o mercado editorial.

caráter extremamente generalizante dos estudos da língua, literatura e estudo do texto. Disso depreende-se que a série retomaria a *Proposta Curricular de Língua Portuguesa e Técnicas de Redação para o 2º Grau* de 1978 (São Paulo, 1978) para explicitar, com mais clareza, segundo ele, os objetivos instrucionais do ensino de Língua Portuguesa nela apresentados.

Para Ilari (São Paulo, 1984) os textos que pretendiam subsidiar o trabalho do docente para o exercício de sua função não ofereciam alternativas sobre quais conteúdos e práticas deveriam embasar a formação do aluno. Segundo ele, a ausência de tais alternativas causavam perplexidades ao professor, na hora de se questionar sobre o que ensinar:

- língua ou literatura?
- língua escrita ou língua falada?
- gramática ou prática da expressão?
- gramática “tradicional” ou “linguística” moderna?
- análise de texto ou história da literatura? (SÃO PAULO, 1984, p. 8)

Para o autor, a dificuldade do docente em responder a tais alternativas se devia a alguns fatores, entre os quais:

Uma clientela que se transforma, incluindo cada vez mais alunos provindos das classes sociais menos favorecidas; um conjunto de condições profissionais que exclui qualquer possibilidade de superação das deficiências de formação do professor; a ausência de materiais didáticos construídos com base em pesquisas confiáveis (SÃO PAULO, 1984, p. 8).

Sobre a *impossibilidade de superação das deficiências* (grifos meus) formativas do docente, segundo Ilari (São Paulo, 1984) era um problema que tinha suas raízes nos cursos de Letras que, para o autor, tais cursos não garantiam aos professores a aptidão para exercício da docência, pelo contrário, sua base formativa era marcada pela improvisação:

Nossas universidades dão geralmente pouca atenção aos problemas do ensino da Língua Portuguesa: inexistente sobre esse assunto uma verdadeira tradição de pesquisa, e por isso os cursos de “Práticas de Ensino” são habitualmente marcados por certa dose de improvisação e empirismo. (...) Não é de estranhar se muitos continuam encontrando, intuitivamente, no exemplo de seus amigos mestres ou de colegas mais velhos, os melhores pontos de referência para sua própria didática. (SÃO PAULO, 1984, p.5).

Qual seria então a formação ideal para o professor de Língua Portuguesa? Segundo o texto, a formação ideal seria aquela que oferecesse, ao futuro docente, *fortes compromissos teóricos e metodológicos*, adquiridos por meio da pesquisa *autônoma*, em estudos da *Teoria Literária e da Linguística* (SÃO PAULO, 1984, p. 5). Aquela que, no trabalho com a redação, possibilitasse ao aluno a construção de textos coesos e coerentes, e não apenas como pretexto para a correção gramatical. Também seria ideal, a formação que visasse o ensino da gramática

como forma de representação do pensamento, e não a simples memorização de seus termos e a fragmentação de textos, em períodos e frases.

Numa tentativa de vincular os conhecimentos produzidos socialmente àqueles aprendidos na escola era preciso informar a rede e difundir um material confiável, que de fato propiciasse tal diálogo. Convidados a elaborar um currículo que repassasse à rede educacional paulista as “novidades” do ensino da Língua Portuguesa, ao que parece, os especialistas tinham em suas mãos as seguintes incumbências: *libertar finalmente o professor de português da mentalidade tradicional e vivificar o ensino da língua materna em nossas escolas*. (SÃO PAULO, 1988, p. 58).

Vivificar o ensino da língua materna (São Paulo, 1988) significava, entre outras coisas, mudar o pensamento e a prática de um docente que, desde os cursos de Letras, já trazia arraigados conhecimentos, conceitos, metodologias, e estudos da língua que, antes mesmo dele entrar para a sala de aula, já eram considerados ultrapassados (SÃO PAULO, 1984, p. 5).

Se as condições precárias em que se encontravam os docentes eram *insuperáveis* (o grifo é meu), pelo menos ele poderia contar com a eficácia de um material de procedência *confiável*, elaborado por especialistas provindos das melhores universidades paulistas, que pretendia, entre outras coisas, *libertar finalmente o professor de português da mentalidade tradicional* (grifos meus), (SÃO PAULO, 1988, p. 58).

Se por um lado os especialistas propunham *libertar o professor da mentalidade tradicional*, por outro lado para o docente tal liberdade significaria, entre outras coisas encontrar as respostas dos seguintes questionamentos: como preparar o aluno para dialogar com os diversos setores sociais? Que conhecimentos mínimos seriam necessários para realizar tal preparo? Com que recursos e quais conteúdos? Utilizar ou não o livro didático? Ensinar ou não a gramática? Que norma da língua seguir? Norma culta, padrão ou ainda extralinguística? Quais variedades linguísticas deveriam ser privilegiadas? Que textos seriam adequados? Quais são as noções de certo e errado deveriam ser consideradas na hora de corrigir o texto do aluno? Que textos literários utilizar? Privilegia-se o ensino da literatura portuguesa ou da brasileira? No ensino da literatura, adota-se uma perspectiva sincrônica ou diacrônica de estudos e abordagens dos textos?

As respostas às indagações do parágrafo anterior certamente apontaria uma situação mais confortável ao professor, na hora em que ele fosse se questionar sobre o quê e como ensinar a Língua Portuguesa ao aluno.

E quanto ao ensino da gramática, texto e literatura? Quais conhecimentos deveriam ser privilegiados? Quais procedimentos seguir na hora de ensinar o texto, a gramática e a literatura? Esses e outros os questionamentos sobre o estudo do texto, da gramática e da literatura serão discutidos a seguir.

2.5 - As peculiaridades do ensino do texto, da gramática e da literatura

Com o objetivo de favorecer o *avanço nas discussões sobre a natureza da Língua Portuguesa e prática dela em sala de aula*, a Proposta Curricular de 1992 do Ensino Médio (São Paulo, 1992b) também faz crítica aos procedimentos tradicionais de reduzir o ensino da gramática às normas e regras, o de literatura à informação e o de redação à coadjuvante, no processo de aprendizado da leitura e escrita.

Embora a Proposta Curricular de 1992 apresentasse uma lista de conteúdos divididos nas três séries do 2º grau, a recomendação era a de que essa lista não deveria ser seguida na sequência, mas conforme a relevância e evolução do trabalho desenvolvido pelo professor. Essa situação direcionava o trabalho do professor a um exame dos conhecimentos que o aluno teria adquirido no 1º grau, pois essa avaliação é a que determinaria o ponto de partida do ensino do docente, dos conteúdos programados para o 2º grau:

(...) o passo inicial é considerarmos a “bagagem” acumulada (O que sabem da língua e de literatura? Como produzem seus textos? O que entendem do que leem? O que leem ou já leram?) e as expectativas do aluno. O diagnóstico provável de problemas e dificuldades deverá sustentar a formulação de uma proposta de trabalho que considere tanto o conhecimento efetivo do desempenho linguístico do aluno, quanto o que ele, após oito anos de escolaridade, já deveria saber (SÃO PAULO, 1992b, p. 11).

Percebe-se, pelo o exposto acima, que a ênfase era centrada no modo de como o aluno aprendia a Língua Portuguesa, suas dificuldades e expectativas, objetivando, sobretudo, sua formação crítica, consciente, para que ele pudesse ser capaz de atuar *significativamente, interferindo e contribuindo para o desenvolvimento da sociedade de que fazia parte* (SÃO PAULO, 1992b, p. 11).

Os cursos de capacitação promovidos pela Secretaria da Educação e os materiais pedagógicos enviados à escola, como a série *Subsídios*, pretendiam complementar a prática do docente. Se antes o enfoque recaía sobre os conteúdos, *na Proposta ele recai sobre os objetivos, delegando ao professor a tarefa de determinar o seu modo de trabalhar, de acordo com sua realidade escolar, e centrando a aprendizagem no aluno* (VIEIRA, 2008, p. 444).

No ensino da Língua portuguesa, a Proposta Curricular do edital de 1992, apresenta o texto como objeto de ensino para as discussões, estudos e ensino da língua, gramática e literatura,

O material básico com que nós, os professores de Português, trabalhamos é a língua, particularmente a escrita, manifestada nos diferentes tipos de texto. Texto é “todo trecho falado ou escrito que constitui um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva”. (SÃO PAULO, 1992b, p. 13)

Fundamentada numa perspectiva construtivo-interacionista (São Paulo, 1992b, p.61), a Proposta Curricular previa que as atividades de leitura, literatura, gramática e produção textual fossem embasadas na valorização do interesse e da necessidade do aluno, em utilizar a língua em situações de uso, em conformidade com sua relevância e função social. Nessa forma de trabalho em que o texto é objeto de ensino, prevalecia não sua fragmentação para estudos literários e classificação gramatical, mas sua contextualização, considerando os usos e funções da linguagem e os efeitos de sentidos produzidos por tais usos.

O edital de concurso de 1992 requereu do professor candidato ao concurso, o estudo da gramática em duas perspectivas: gramática normativa e a gramática histórica. A primeira apresenta um conjunto de regras que determina a escrita e a fala correta, empregadas na variedade culta, padrão (escrita e/ou oral), muito utilizada na escola e adotada pelos livros didáticos dessa época. A segunda se preocupa, como já diz o próprio nome, com a história da língua, considerando sua gênese e evolução (POSSENTI, 1996, p. 64-65).

Se o edital de concurso privilegiava o estudo das gramáticas histórica e normativa, qual gramática privilegiava a Proposta Curricular? Nem uma nem outra, ou as duas. Isso porque, a Proposta Curricular, que é parte dos estudos do professor candidato, assim se posicionava sobre o ensino da gramática na escola:

Praticamente pode-se introduzir a metalinguagem, a nomenclatura gramatical, quando o aluno, tendo operado sobre o material linguístico, formula hipóteses, “regras” que podem ser confrontadas com o que diz a gramática tradicional. Desse paralelo podem firmar-se tanto as regras a serem seguidas (as da gramática normativa), como pode resultar a constatação de que a gramática tradicional não trata de todos os fatos da língua, os diferentes critérios com que trabalha, etc. Qualquer procedimento de análise gramatical deve revelar o significado subjacente. Tal significação se encontra no texto como um todo e não apenas na realização de frases encadeadas. Portanto, ao analisar frações de texto, sempre incorremos em uma redução onde os elementos essenciais de conteúdo serão prejudicados (SÃO PAULO, 1992b, p. 38).

Pela citação anterior, percebe-se que o estudo da gramática pelo aluno deveria ser realizado em situações de uso do texto integral. Ou seja, em dúvida sobre a utilização dum determinado termo por outro, o aluno realizaria a escolha do melhor termo, a partir da

dedução para em seguida, comprovar sua escolha, por meio da gramática em uso. Nesse processo, o professor se posicionaria como o intermediário/facilitador das dúvidas do aluno, acompanhando as escolhas feitas por ele do termo que ele julgasse mais adequado, bem como auxiliando-o na comprovação das hipóteses iniciais que o levou a escolha de um termo por outro.

Os conteúdos mínimos apresentados na Proposta Curricular para o estudo da gramática nos três anos do ensino médio, assim são distribuídos, integralmente: a) – aspectos descritivos: unidades linguísticas (morfemas, palavras, sintagmas, orações; categorias gramaticais (gênero, número, grau, pessoa, tempo, modo, orações com verbo finito, orações reduzidas, etc.); classificação morfossintática das unidades gramaticais (substantivo, adjetivo, artigo, advérbio, verbo, conjunção e preposição); relações entre as unidades linguísticas: subordinação (complementos, adjuntos) e coordenação; funções determinadas aos elementos dessas relações (sintáticas: sujeito, predicado, objetos; semânticas: agente, paciente, modo causa, etc.); b) – aspectos normativos: regras-padrão de concordância, regência, colocação; regras-padrão do emprego de certas formas e palavras: modos verbais, pronomes, advérbios, etc.; formas-padrão de expressar os tratamentos (SÃO PAULO, 1992b, p. 59 - 60).

Com um conteúdo bem definido de trabalho com a gramática normativa, no ensino da gramática, coube à escola e, sobretudo, ao professor de Língua Portuguesa,

favorecer sua “ativação” e “amadurecimento”, através do oferecimento ao aluno de inumeráveis oportunidades de exercícios da atividade linguística, num processo de consideração de limites e possibilidades de manifestação verbal, aceitas pela sua comunidade linguística (SÃO PAULO, 1992b, p. 39).

E quanto ao ensino de literatura?

Como não poderia ser diferente, o ensino de literatura pelo professor partia da investigação sobre o conhecimento que o aluno tinha de leituras anteriores, as inferências que fazia sobre a linguagem utilizada em determinado texto, o repertório de leituras trazidas de seu cotidiano, ou do ensino de 1º grau (no caso de um aluno do 2º grau), etc. A partir dessa verificação, o professor realizava um trabalho de comparação entre outros textos, do contexto histórico em que a literatura era produzida, os recursos estilísticos empregados pelo autor para compor o texto, etc. Nessa perspectiva de ensino da literatura na escola de 2º grau, recomendava-se o ensino da literatura portuguesa, a brasileira e as que deram origem à Língua Portuguesa como a africana e a asiática (SÃO PAULO, 1992b, p. 43). Além do exposto, a recomendação ao professor era também de que o ensino da literatura não visasse somente o estudo das escolas literárias, em detrimento da leitura das obras literárias pelo aluno.

Pelo exposto anteriormente, percebe-se que as listas de livros cânones da literatura foram abolidas para dar autonomia ao professor de escolher um conjunto de obras mais adequado à situação de aprendizado do aluno. Segundo Vieira (2008),

Essa mudança radical criou apreensão entre os professores, suscitando perguntas: que aspectos da história da literatura enfatizar? Ensinar toda a história da literatura brasileira e portuguesa? Como distribuir os conteúdos em três séries? Que autores e obras selecionar? (VIEIRA, 2008, p. 445).

Além desses questionamentos, havia a dúvida sobre como trabalhar a literatura sem realizar uma abordagem cronológica de suas obras. Mas a Proposta Curricular assim orientava:

A comparação entre os diversos tipos de texto é um rico filão a ser explorado. Na leitura/análise comparativa dos textos, as diferenças entre eles são observadas, discutidas e incorporadas pelos alunos. Nesta perspectiva, o texto literário poderá ser introduzido ao lado de outros textos não literários. É claro que os textos literários precisam ser explorados na sua especificidade, contextualizados em relação à época que os viu nascer. O que não é conveniente é trabalhar somente o texto literário. Tampouco se deve utilizar o texto somente como pretexto para o aluno identificar características de época, de autor, de determinada escola literária, ou para exercitar o domínio de conceitos e “regras” da gramática tradicional (SÃO PAULO, 1992b, p. 13).

Pelo texto da Proposta Curricular de 1992, percebe-se que a proposta de trabalho com o texto literário (e os demais textos) direcionava a atividade do professor para a função que ele, o texto, desempenhava em uma situação definida, e para a forma de como ele era organizado (coesão e coerência). Dito de outro modo e, segundo a Proposta Curricular, na hora de falar ou escrever um texto, o falante utilizaria um determinado discurso em que poderia predominar a narração, descrição, ou dissertação, (sem, necessariamente, aparecer separados). Nesse caso, a utilização desse ou daquele discurso dependeria da situação em que o texto teria sido produzido, da finalidade dessa produção e quais pessoas estariam envolvidas (interlocução). Desse processo discursivo, resultariam (também) os textos publicitários, administrativos, jornalísticos, didáticos, etc. (esses textos são chamados de não literários). Desse exposto, fica claro que o procedimento de trabalho do professor com o texto era baseado na tipologia textual. (SÃO PAULO, 1992b, p. 26-27).

Quanto aos conteúdos, recomendava-se a leitura e produção de textos literários e não literários para os três anos do 2º grau. Quanto aos literários, também para os três anos do 2º grau, recomendava-se o estudo dos gêneros lírico (estudo da poética), dramático (comédia, tragédia, drama, tragicomédia), narrativo-ficcional (romance, conto, novela, crônica) e épico (epopeia). (SÃO PAULO, 1992b, p. 57).

Pela Proposta Curricular do edital de 1992, é possível perceber que a maneira de trabalhar a produção textual do aluno havia mudado. Na escrita do aluno, por exemplo, o erro passa a funcionar como um elemento indicador dos conteúdos que ainda não foram aprendidos por ele. Nesse caso ele, o erro, assume a posição de norteador da prática do professor, determinando o que ele deveria ensinar e quais conteúdos retomar (SÃO PAULO, 1992b, p. 61).

Apesar dos esforços e tentativas dos especialistas em trazer para a formação do docente outras formas de trabalho com a gramática, literatura e produção textual, tal tarefa não foi fácil, pois previa desarraigar conceitos e teorias tradicionalmente adquiridas pelo professor por um longo período de tempo, sobretudo nos cursos de Letras. E, diante da ausência de um material que de fato subsidiasse a prática do docente, os professores do Estado de São Paulo, quase que em sua maioria, continuaram o trabalho de ensino de língua e literatura, seguindo os livros didáticos (VIEIRA, 2008, p. 446).

Ainda discutindo sobre a literatura, a próxima investigação pretende averiguar se a publicação das listas dos clássicos da literatura, pelo edital de concurso, está em consonância com o que foi postulado na Proposta Curricular de Língua Portuguesa de 1992.

2.6 - Aspectos divergentes no ensino da literatura e Proposta Curricular de Língua Portuguesa de 1992

Das discussões que vêm sendo realizadas até aqui, é possível inferir que há um ponto divergente a se considerar, quanto à publicação da lista de clássicos da literatura, no edital de concurso de 1992. Se a Proposta Curricular citada no edital de 1992 não recomendava um conjunto de obras clássicas, no conteúdo estabelecido para o trabalho do professor, com o objetivo de que a escolha das obras partisse dele, em conformidade com seu contexto de trabalho, por que ele foi incluído no edital de concurso de 1992?

Ao que parece, e em conformidade com o que já foi dito aqui, o edital de concurso de Língua Portuguesa de 1992 foi reeditado, quase que em sua totalidade, com base no edital de Língua Portuguesa de 1986, tanto que a lista de clássicos apresentada no edital de 1992 é a mesma do concurso de 1986 (SÃO PAULO, 1985). Mas, o que há de errado em utilizar os mesmos conteúdos de um concurso público em dois editais? Não haveria nada de errado se os responsáveis pela redação do edital discorressem sobre o ensino de literatura do mesmo modo que é postulado na Proposta Curricular de Língua Portuguesa, em vigor na época da publicação do edital de 1992.

A meu ver, essa divergência apontada anteriormente, não pode ser considerada apenas um lapso ocorrido na seleção de um texto que colocaria em jogo a situação profissional do docente. Texto esse que há tempos já vinha sendo criticado, quanto à seleção de um conteúdo em detrimento de outro, como apontado em 1977, num documento que capacitou os integrantes do DRHU:

Enfim, a importância exagerada atribuída aos estudos linguísticos e a ênfase no ensino de teoria da linguagem nos Cursos de Letras têm transformado aulas de Língua Portuguesa de 1º e 2º graus em aulas de Linguística. Assim também em concursos públicos para professores de Língua Portuguesa, têm-se exigido muito mais conhecimento de Linguística do que propriamente da língua. (...) Que nos exames vestibulares e nos concursos públicos para o funcionalismo as questões que avaliem o desempenho linguístico tenham preponderância sobre as que versem conhecimentos teóricos. (SÃO PAULO, 1977, p. 17).

Em 1984, outro texto faz críticas aos editais ressaltando a dispersão apresentada na seleção de seus conteúdos e a dificuldade de acesso à bibliografia apresentada:

É de se esperar, antes de mais nada, que a existência de uma bibliografia de acesso fácil cria um ponto de convergência estável: a necessidade de tal ponto de convergência faz-se sentir atualmente na dispersão que se observa não só no ensino universitário da Didática da língua Portuguesa mas também nos programas dos concursos para o provimento dos cargos de professor efetivo de Língua Portuguesa e nos livros didáticos (SÃO PAULO, 1984, p. 14).

As críticas apontadas anteriormente denotam a responsabilidade dos órgãos centrais em emitir um documento de tamanha abrangência como o edital de concurso público. Isso porque o processo seletivo, que se inicia desde a publicação do edital até a edição da data dos classificados, mobiliza um grande contingente de professores à difícil tarefa de escolher o quê estudar, onde encontrar as publicações editadas, quais aspectos devem ser considerados relevantes na hora de estudar e, das 174 publicações, no caso do edital de 1992, quais leituras priorizar.

É possível que, quando o docente candidato se depara com uma bibliografia tão extensa, a escolha pode ser realizada por dedução, ou por ter ouvido falar que a leitura de um determinado autor ou clássico poderia figurar entre as questões do exame. Essa dúvida do que estudar permanece até o dia da avaliação, mas não é respondida por ela em 80 questões da prova (GOMES, 1998; FERREIRA, 2006; SANTOS, 2012).

Em face do que foi exposto até aqui, sobre o edital de concurso de ingresso de professores de Língua Portuguesa de 1992, não é demais acrescentar que, dos 139.312⁹ docentes inscritos, somente 8.145 foram aprovados.

Concomitantemente à publicação do edital de 1992, o edital de concurso público de provimento de cargo para o professor de Língua Portuguesa, publicado em 1998, figura num contexto de mudanças significativas da educação brasileira, tanto no âmbito nacional como estadual, conforme estudos discutidos no próximo capítulo deste texto.

⁹ Diário Oficial do Estado de São Paulo- Departamento de Recursos Humanos – Caderno Executivo I: Classificação final do Concurso de Ingresso Professor III - 06/05/1994.

Capítulo 3

Os Conhecimentos Gerais de Educação - edital de 1998

O objetivo deste capítulo é buscar o perfil do docente nas publicações que compõem os Conhecimentos Gerais de Educação e os Conhecimentos Específicos da disciplina de Língua Portuguesa, do edital de concurso de 1998. (SÃO PAULO, 1998a).

No que diz respeito aos Conhecimentos Gerais de Educação, mais especificamente sobre a legislação, pretende-se discorrer, em âmbito federal sobre a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu *diretrizes e bases da educação nacional* (Brasil, 1996) e o Parecer CNE/CEB nº 3/97, sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. (BRASIL, 1997). Já no âmbito estadual, a Deliberação CEE 09/97 que instituiu o regime de progressão continuada para o Ensino Fundamental, no Estado de São Paulo e a Indicação CEE 09/97, também sobre a progressão continuada. (SÃO PAULO, 1997a). Lembrando que essas peças legislativas dialogam, aqui, com as propostas curriculares e outros textos pedagógicos, publicados nos referenciais bibliográficos do edital de 1998.

Quanto aos Conhecimentos Específicos de Língua Portuguesa do edital de 1998, discute-se os conhecimentos requeridos do professor de Língua Portuguesa pelos PCN e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, destacando os aspectos convergentes e divergentes em relação ao ensino de Língua Portuguesa, finalizando com as discussões em torno do ensino do texto, da gramática e da literatura, apresentados nas publicações do edital de 1998. Vale ressaltar, entretanto, que, embora os editais sejam analisados separadamente, as discussões são realizadas aqui procurando estabelecer diálogos entre eles.

No edital de 1998, foi utilizado o mesmo procedimento do edital de 1992 de apresentar os referenciais teóricos por meio dos eixos temáticos.

De forma geral, os Conhecimentos Gerais de Educação do edital de 1998 assim foram apresentados em seus eixos temáticos: I- Sociedade Brasileira e Educação; II – Fundamentos de Currículo; III – Planejamento e Gestão Educacional (no edital de 1992 não havia a palavra *gestão* neste eixo); IV- Avaliação Educacional; V – A Educação no Estado de São Paulo; VI – Legislação (esse eixo foi acrescentado nesse edital).

Para fins de organização desse texto, buscando destacar as principais diferenças entre um edital e outro, optou-se por manter o estudo dos Conhecimentos Gerais de Educação

iniciando-se pela legislação do edital de 1998, seguindo para a análise dos eixos temáticos e finalizando com a abordagem dos Conhecimentos Específicos de Língua Portuguesa.

Das legislações apresentadas no edital de 1998, foram escolhidas quatro peças: no âmbito federal – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece *diretrizes e bases da educação nacional* e o Parecer CNE/CEB nº 3/97 – sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. No âmbito estadual foi investigada a Deliberação CEE 09/97 que instituiu, no sistema de ensino do estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no Ensino Fundamental e a Indicação CEE 09/97, também sobre a progressão continuada. Além desses documentos, foram analisadas as propostas curriculares do estado de São Paulo, de 1998.

Em análise ao conteúdo do programa de Conhecimentos Gerais de Educação do edital de 1998, percebe-se que ele se encontra num contexto de mudanças significativas no cenário educacional. No âmbito nacional, a Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.694/96 instituiu a Educação Básica compreendida em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e mudou a nomenclatura de escola de 1º e 2º graus para Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nesse caso, o Ensino Médio deixou de ser um curso à parte para inserir-se na etapa final da Educação Básica. Outra novidade foi a criação de um currículo nacional, por meio da edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental em 1998 (o PCN do Ensino Médio foi publicado posteriormente).

Além dessas mudanças, houve também a extinção dos cursos de licenciatura curta e a exigência de curso superior (licenciatura plena) do professor que pretendesse ministrar aulas no Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) e no Ensino Médio (1º ao 3º anos). Quanto às séries iniciais, o Magistério ainda era permitido pela lei, mas a LDB 9.394/96 estipulou um tempo de 10 anos, a partir de sua promulgação, para a formação em Pedagogia dos professores que ministravam cursos da educação infantil e do antigo primário. Coube aos Conselhos a supervisão e avaliação dos cursos superiores, com a exigência de que os cursos de graduação dialogassem com os conteúdos mínimos estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (LDB 9.394/96).

No texto da LDB 9.394/96, a educação visa o estabelecimento de vínculo entre o mundo do trabalho e a prática social. Para tanto, tem como finalidade o *pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*. (BRASIL, 1996). Se no edital de 1992 o professor deveria preparar o aluno para dominar os recursos científicos e tecnológicos para vencer as dificuldades do meio, no edital de 1998 o aluno deveria ser preparado para o exercício da cidadania nesse meio. Nesse

último caso, o exercício da cidadania na sociedade do conhecimento requeria do aluno não só o acúmulo de informações, mas sua utilização em projetos que visassem a pesquisa, análise, a investigação e inferência do aluno, nos diferentes contextos sociais, etc. (VIEIRA, 2008, p.447).

Para acompanhar o aluno do contexto anteriormente descrito, a Lei 9.394/96 requeria do professor a formação continuada, de pesquisa, análise e seleção dos conteúdos que mais se coadunassem com o aluno que pretendia formar. Nesse sentido, a formação do docente se pautava na construção, definição e clareza do projeto pedagógico da escola, que pretendia responder, entre outras coisas, quais capacidades deveriam requerer do aluno e que habilidades dariam suporte para que ele pudesse dialogar com as diferentes tecnologias presentes na sociedade. Para tanto, a nova LDB requeria um docente envolvido com as questões de elaboração, colaboração e participação: da proposta pedagógica da escola; do planejamento; do plano de trabalho; de projetos; das famílias e comunidade e das reuniões para discutir o planejamento e a avaliação.

No âmbito estadual, na época em que foi publicado o edital de 1998, o Estado de São Paulo estava sob a gestão do governador Mário Covas (1995-1999). A política educacional desse governo foi instituída pelo Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual (PRERPE) que se pautava, sobretudo, na redução de gastos (o término do Projeto Escola-Padrão, por exemplo), por meio do controle dos recursos destinados às escolas e em ações para reduzir a ineficiência do ensino público, que apresentava índices altos de reprovação (Decreto nº 40.473/95), (SÃO PAULO, 1995). Segundo Novaes (2009) entre as medidas instituídas nesse governo está o novo modelo de gestão que, entre outras coisas, se pautava na fiscalização das ações da escola, por meio da instituição de instrumentos avaliativos (externo e interno). Nesse novo modelo de gestão, os resultados do rendimento do aluno seriam amplamente divulgados à sociedade e, sobretudo às famílias, *de modo que elas pudessem fiscalizar, participar e cobrar a qualidade do serviço que lhe deve ser prestado* (NOVAES, 2009, p. 15).

Pelo texto da LDB 9394/96, Artigo 32, as escolas de ensino fundamental poderiam adotar o regime de progressão continuada. No Estado de São Paulo, entre as justificativas apresentadas pelo Conselho Estadual de Educação para a instituição da progressão continuada estava a questão dos gastos que cada aluno reprovado acarretava ao Estado:

O custo correspondente a um ano de escolaridade de um aluno reprovado é simplesmente um dinheiro perdido. Desperdício financeiro que, sem dúvida, afeta os investimentos em educação, seja na base física (prédios, salas de aula e

equipamentos), seja, principalmente, nos salários dos trabalhadores do ensino. Sem falar do custo material e psicológico por parte do próprio aluno e de sua família. (SÃO PAULO, 1997a).

Além dos gastos, o “nó” da educação estava na forma como o aluno vinha sendo avaliado, conforme documento emitido pelo Conselho Estadual de Educação:

A APASE (Sindicato de Supervisores de Ensino do Magistério Oficial no Estado de São Paulo), em documento de 28 de julho de 1997, encaminhado a este Colegiado, manifesta-se sobre o assunto nos seguintes termos: “*No nosso entender, o ‘nó’ da educação está na avaliação ou na verificação do rendimento escolar. A avaliação contínua e cumulativa é o ideal a atingir e, a nosso ver, não seria produtora colocarmos obstáculos que impeçam a consecução desse Ideal (...)*”. (SÃO PAULO, 1997a).

Para a realização do regime de progressão continuada no Estado de São Paulo, o ensino fundamental foi reorganizado em dois ciclos: ciclo I (1ª a 4ª séries) e ciclo II (5ª a 8ª séries). Pela progressão continuada o aluno que não apresentasse rendimento satisfatório só poderia ser reprovado ao final de cada ciclo (4ª e 8ª séries). De acordo com Freitas (2004) a transição da seriação em ciclos não poderia ocorrer sem a formação adequada do professor, pois,

O poder desta exigência está ligado ao fato do professor ter a possibilidade de aprovar ou reprová-lo, a partir do elemento anterior, ou seja, a partir da avaliação da instrução. Este é um aspecto esquecido quando se implantam os ciclos: o controle que o professor adquire sobre a sala de aula advém de seu poder de reprová-lo (...). Quando os ciclos ou a progressão continuada impedem o uso da avaliação como forma de reprová-lo ou reter o aluno, supondo que estão apenas interferindo com o plano instrucional, impedem adicionalmente o exercício de poder do professor no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, sem nada colocar no lugar, sequer a preparação do professor e dos alunos para a nova situação. (FREITAS, 2004, p.158-159).

Pela progressão continuada e para garantir a não retenção do aluno foram instituídas medidas de recuperação e reforço, ao longo do ano letivo. As atividades de reforço, que antes eram realizadas no final do ano, passam a ser oferecidas em projetos de recuperação da aprendizagem em três situações distintas: de forma *contínua*, por meio da verificação da aprendizagem do aluno em processo, durante as aulas regulares; de forma *paralela*, oferecida em horário diverso das aulas regulares, sob a forma de projetos e de forma *intensiva*, oferecida nas férias escolares aos alunos que apresentassem baixo rendimento escolar, durante o ano letivo (SÃO PAULO, 1998c).

De forma geral, a implantação do regime de progressão continuada se valeu de diversos mecanismos legislativos (Pareceres, Decretos, Instruções Conjuntas, etc.) para assegurar sua realização que previa, entre outras coisas:

(Artigo 3º)

- I - avaliação institucional interna e externa;
- II - avaliações da aprendizagem ao longo do processo, conduzindo a uma avaliação contínua e cumulativa da aprendizagem do aluno, de modo a permitir a apreciação de seu desempenho em todo o ciclo;
- III - atividades de reforço e de recuperação paralelas e contínuas ao longo do processo e, se necessárias, ao final de ciclo ou nível;
- IV - meios alternativos de adaptação, de reforço, de reclassificação, de avanço, de reconhecimento, de aproveitamento e de aceleração de estudos;
- V - indicadores de desempenho;
- VI - controle da frequência dos alunos;
- VII - contínua melhoria do ensino;
- VIII - forma de implantação, implementação e avaliação do projeto;
- IX - dispositivos regimentais adequados;
- X - articulação com as famílias no acompanhamento do aluno ao longo do processo, fornecendo-lhes informações sistemáticas sobre frequência e aproveitamento escolar (...). (SÃO PAULO, 1997a).

Em um estudo realizado por Freitas (2004), sobre a progressão continuada, revelou que a instituição desenfreada de dispositivos de avaliação, tanto interna como a externa, provocou na escola a competitividade entre professores e instituições (quem não se lembra da premiação de escolas por rendimento?). Além disso, essa modalidade de organização escolar trouxe novos *mecanismos de exclusão quando transmutou a exclusão escolar objetiva (repetência, evasão) em exclusão escolar subjetiva (autoexclusão entre ciclos, opções por trilhas de progressão menos privilegiadas, trânsito formal sem domínio real)* (FREITAS, 2004, p. 153). Nesse caso, na exclusão subjetiva a culpa pelo fracasso escolar é atribuída ao aluno, que não soube aproveitar as diversas oportunidades de aprendizado concedidas. Outro dispositivo legislativo que também poderia voltar-se contra escola é a autonomia concedida para a elaboração de sua proposta pedagógica. Segundo a Indicação CEE nº 9/97 sobre o artigo 15 da LDB 9.394/ 96:

A análise e a exegese da Lei são ainda mais importantes ao se perceber que é um texto redigido com poucas prescrições, poucas regras e muitos princípios, deixando, em última análise, à escola a competência para elaborar sua proposta pedagógica e seu regimento, como expressão efetiva de sua autonomia pedagógica, administrativa e de gestão, respeitadas as normas e diretrizes do respectivo sistema. Essa autonomia se expressa, desde já, pelo fato de que os sistemas não baixarão normas prescritivas, com modelos de propostas pedagógicas e regimentos, mas antes cuidarão de apresentar diretrizes com caráter de princípios norteadores (...). (SÃO PAULO, 1997a).

Para Nóvoa (2011) o conceito de autonomia sempre alavancou os ideais de grandes projetos educacionais (NÓVOA, 2011, p. 230). Ao que parece, essa autonomia é aparente, pois há o estabelecimento de regras e normas legislativas que entravam as ações da escola que é constantemente vigiada pelos órgãos centrais. Num outro texto Popkewitz diz que na relação governo/indivíduo o conceito de autonomia significa para o indivíduo, volver toda a

responsabilidade para “si” (POPKEWITZ, 2011, p. 241). Longe de contrariar a elaboração da proposta pedagógica pela escola, sua construção, portanto, seria outro dispositivo de denúncia das ações da escola. Nesse caso, atrás do insucesso do aluno estaria uma proposta pedagógica mal planejada, mal elaborada.

Objetivando contextualizar as principais temáticas da educação discutidas na época da publicação do edital de 1998, propõe-se tratar, a seguir, dos eixos temáticos percorridos no edital de 1998.

3.1 - O conteúdo programático do edital - os eixos temáticos

O edital de 1998 (São Paulo, 1998) manteve, quase em sua totalidade, a mesma organização estrutural de apresentação dos referenciais bibliográficos do edital de 1992, tal como se observa no quadro abaixo:

Quadro 3.1
Frequência das obras por eixo temático - edital de 1998

Conhecimentos Gerais de Educação – Conteúdo Programático do Edital de 1998 - frequência das obras por eixo temático									
I – Sociedade brasileira e educação		II – Fundamentos de currículo		III – Planejamento e gestão educacional		IV – Avaliação educacional		V – A educação no Estado de São Paulo	
Livros	Periódicos/ *coleções	Livros	Periódicos/ coleções	Livros	Periódicos/ coleções	Livros	Periódicos/ coleções	Livros	Periódicos/ coleções
7	3	1	2	4	1	4	3	4	0
Total= 10 publicações		Total= 3 publicações		Total= 5 publicações		Total= 7 publicações		Total= 4 publicações	

Fonte: São Paulo, 1998.

*Incluem-se em coleções as publicações que discursam sobre a educação como as da CENP.

Se comparados os editais de 1992 e 1998 observa-se, apenas, duas diferenças quanto à sua organização estrutural: aumento de mais um eixo no edital de 1998, e a mudança do tema do eixo III. No primeiro caso, o VI eixo passou a constituir toda a parte da legislação apresentada no edital de 1998; no segundo caso, houve o acréscimo da palavra *gestão* ao eixo III, ou seja, passou de *Planejamento educacional* para *Planejamento e gestão educacional*. Nesse caso, o simples acréscimo da palavra *gestão* ao eixo III, contribuiu para mudar o sentido com que ela foi empregada no edital de 1992, como veremos mais adiante.

Dos assuntos por eixo temáticos temos, no eixo *I – Sociedade brasileira e educação*, as discussões em torno do papel da educação na ação preventiva ao abuso de drogas e às DST/AIDS; sexo e juventude, como discutir sexualidade em casa e na escola; razões para investir na educação básica; Piaget-Vigotsky: novas contribuições para o debate; o novo mundo da informação; a escrita: na história, na vida e na escola; estrutura da mente: a teoria

das inteligências múltiplas; cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio; relação escola-sociedade; influências teóricas no ensino e currículo no Brasil.

No eixo *II – Fundamentos de currículo*, as temáticas discutem os Parâmetros Curriculares Nacionais; currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica; história das disciplinas escolares: reflexão sobre um campo de pesquisa. No eixo *III – Planejamento e gestão educacional* discutem-se as seguintes temáticas: a gestão democrática na escola - artes e ofícios da participação coletiva; didática (formação do professor); plano escolar - caminho e autonomia; estrutura e funcionamento do ensino básico e o ensino como acontecimento.

No eixo *IV – Avaliação educacional*, as temáticas são avaliação da escola e a avaliação na escola; função do erro na avaliação escolar; avaliação: mito e desafio, uma perspectiva construtivista; avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições; recuperação e aprendizagem. No eixo *V – A educação no Estado de São Paulo*, gestão e compromisso de todos; trabalho coletivo na escola; escola em movimento; sala ambiente; progressão continuada; escola e função social; ensinar e aprender e conselho de classe.

No eixo *I – Sociedade brasileira e educação* percebe-se, pelas temáticas das obras, que o edital de 1998 não mais requeria do candidato somente conhecimentos sobre os rumos da educação, mas também de como a educação discutia as questões políticas, econômicas, sociais e culturais da época em que foi publicado. Isso significa que o cenário em que se posicionava o Brasil do final dos anos de 1990, em relação ao mundo, sobretudo nas questões políticas e econômicas, era outro.

Segundo Casali e Chizzotti (2012), com o advento da globalização o Estado procurou revigorar seu papel para a elaboração de novos mecanismos reguladores da competitividade internacional, para tanto houve a reformulação de suas políticas econômicas e sociais para atender à nova ordem mundial. Para os autores,

A educação, particularmente, como ingrediente do desenvolvimento e da competitividade, ingressou decisivamente nas agendas políticas comuns dos países membros dos blocos e uniões internacionais, para cumprir funções econômicas, sociais e políticas. (...) A uniformização econômica e cultural interna do bloco introduziu novas concepções e práticas de gerenciamento dos serviços públicos (CASALI & CHIZZOTTI, 2012, p. 14).

No que diz respeito à educação, preparar para o exercício da cidadania, conforme postulava a Lei 9.694/96 e no contexto político e econômico em que figurava a educação brasileira, significava, entre outras coisas, dar ao aluno condições, ou seja, habilidades e

competências, para que ele pudesse pesquisar, analisar, discutir e refletir sobre os mais diversos assuntos da sociedade, ou seja, competir com os diversos setores sociais. Segundo Patto (2000), esse caráter competitivo postulado nos discursos sobre a educação situa a competição sempre em contextos colaborativos e participativos, contradizendo, desse modo, o sentido de competir, que é subjetivo, pois parte da busca de objetivos pessoais e luta individual, objetivando o estabelecimento de metas e projetos futuros (PATTO, 2000, p. 175-176).

Preparar o aluno para o exercício da cidadania significava, entre outras coisas, trazer para a escola os mais diversos assuntos da esfera social. Isso porque com a publicação dos Temas Transversais em 1998 (Brasil, 1998), foram trazidos para a escola livros, artigos, panfletos explicativos e documentos que pretendiam responder ao professor e ao aluno questões emergenciais sobre sexualidade, doenças sexualmente transmissíveis, drogas, cidadania, ética, pluralidade cultural, etc. As discussões dessas questões tinham como objetivo, entre outros, *favorecer em maior ou menor medida o desenvolvimento da autonomia e o aprendizado da cooperação e da participação social, fundamentais para que os alunos se percebam como cidadãos* (BRASIL, 1998, p. 24).

Nos PCN dos Temas Transversais, mais precisamente no capítulo que discute sobre a Orientação Sexual, por exemplo, assinala a postura que não só o professor, mas todos que estão no contexto escolar, deveriam ter frente aos questionamentos sobre as questões referentes à sexualidade,

Os professores (e as demais pessoas), mesmo sem perceber, transmitem valores com relação à sexualidade no seu trabalho cotidiano, inclusive na forma de responder ou não às questões mais simples trazidas pelos alunos. Por exemplo, se um professor disser que uma relação sexual é apenas a que acontece entre um homem e uma mulher após o casamento para ter filhos, estará firmando valores específicos: sexo heterossexual após o casamento, com o objetivo da procriação. É necessário que o educador tenha acesso à formação específica para tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema. (BRASIL, 1998, p. 302-303).

A orientação era a de que tais conteúdos discutidos nos Temas Transversais não deveriam ser abordados individualmente, em uma disciplina distinta, mas perpassá-la por meio da elaboração de projetos que teriam os alunos como *protagonistas* (grifo meu).

Trazar essas questões para dentro da escola pressupunha mudar a postura do professor que deveria assumir um caráter extremamente neutro frente aos conceitos, valores, crenças e atitudes que se apresentassem discriminatórios. Isso significava, também, mudar a postura da família, da comunidade, estabelecer diálogos com os pais, sobre questões delicadas que antes

eram discutidas fora do contexto escolar. Vale ressaltar que a eleição dos temas que compõem os Temas Transversais foi baseada na Constituição, tomando como princípios orientar a educação escolar para a *dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, participação, corresponsabilidade pela vida social* (BRASIL, 1998, p. 20).

Para Nóvoa (2007), é função da escola trabalhar com a educação formal e a informal, mas há uma grande confusão quanto a essas finalidades, pois a escola “transbordou” quando, *assumiu muitas missões, de tal maneira que os dois conceitos estão hoje quase confundidos. Sempre que surge um novo problema, é votada uma nova lei no parlamento e esse problema é lançado para dentro da escola* (NÓVOA, 2007, p. 7).

Cabe aqui o exemplo trazido por Nóvoa da situação da escola portuguesa, em que a coincidência com a situação da educação brasileira não é apenas um mero acaso:

Em Portugal, por exemplo, houve dois grandes debates recentes, um sobre os problemas das epidemias, em particular a gripe das aves, e outro sobre os problemas do terrorismo global. A maneira como a sociedade portuguesa resolveu esses problemas foi introduzindo no currículo das escolas esses dois componentes e lançando para dentro da escola o essencial de resolução desses dois problemas. Passa a ser problema da escola (NÓVOA, 2007, p. 7).

A exemplo da escola portuguesa, as questões de drogas, sexualidade, escassez de água, discriminação racial, tabagismo, sedentarismo, aquecimento global, meio ambiente em geral, o ECA, etc., já são partes do currículo brasileiro e também são trabalhados na escola, com base nos Temas Transversais, dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Isso explica a inserção de tais temáticas no estudo do professor que participaria do processo seletivo em 1998.

Conforme já foi dito aqui, a Lei 9.394/96 instituiu à escola a autonomia para a elaboração de sua proposta pedagógica. Mas essa construção não deveria abranger só a participação do professor, mas de toda a escola. Elaborar uma proposta pedagógica era uma tarefa que precisava ser aprendida, por isso os especialistas, profissionais da educação, teóricos que discursavam sobre a educação empenharam-se na publicação de modelos de propostas pedagógicas, conceitos sobre currículo, modelos de projetos, etc.

Nos discursos sobre a educação dessa época são utilizadas, exaustivamente, palavras e expressões como cotidiano escolar, habilidade, competência, participação coletiva, coletividade, colaboração, plano escolar, autonomia, todos discutidos em contextos que primam pela colaboração e participação da comunidade interna e externa da escola. Percebe-se, a meu ver, que da política de uma educação para todos os alunos, proposta no edital de 1992, a de 1998 tem como alvo atingir a todos da escola, todos da comunidade e todos da sociedade.

Nesse caso o “todos”, coletivo acentua a ideia de parceria entre os órgãos centrais, a escola, e a comunidade, visando o *bem-estar coletivo* de seus participantes. Nesse contexto, cada participante da escola e da comunidade é autônomo quanto às responsabilidades que devem assumir, no âmbito escolar. Nessa relação de autonomia dos integrantes da escola com os órgãos centrais, estabelece-se uma espécie de *contrato social* que, de certa forma, lega à “todos” ligados direta e indiretamente à escola, a responsabilidade pela resolução dos problemas que ela possa apresentar (POPKEWITZ, 2011, p. 240).

No eixo IV – *Avaliação educacional* e V – *A educação no Estado de São Paulo* as questões que envolvem a avaliação são prioritárias passando a *ser compromisso de todos*. O erro passa a figurar como dispositivo de avaliação da prática do professor. Nesse caso, todos os olhares, ou seja, do supervisor de ensino, diretor, coordenador pedagógico, CENP, SEE, dirigente de ensino, família e comunidade são direcionados para o modo de como ele avalia o aluno:

A avaliação deixa de ser um procedimento decisório quanto à aprovação ou reprovação do aluno. A avaliação é o fato pedagógico pelo qual se verifica continuamente o progresso da aprendizagem e se decide, se necessário, quanto aos meios alternativos de recuperação ou reforço. A reprovação, como vem ocorrendo até hoje no ensino fundamental, constitui um flagrante desrespeito à pessoa humana, à cidadania e a um direito fundamental de uma sociedade democrática. É preciso varrer da nossa realidade a “pedagogia da repetência” e da exclusão e instaurar definitivamente uma pedagogia da promoção humana e da inclusão. O conceito de reprovação deve ser substituído pelo conceito de aprendizagem progressiva e contínua. (SÃO PAULO, 1996a).

Com o objetivo de garantir a aprendizagem progressiva e contínua do aluno, os professores passaram a realizar registros, preencher diversas fichas de aproveitamento do aluno, elaborar verbos de competências e habilidades que precisavam ser atingidas, etc. A exemplo disso, o Conselho Estadual de Educação se valeu de seu poder legislativo para instituir, na prática do professor, a obrigatoriedade de preenchimento de ficha de aproveitamento individual do aluno, que deveria ser preenchida não só ao final do ano letivo, como também ao longo do ano (Deliberação CEE 11/96: SÃO PAULO, 1996). De certo modo, a instauração das fichas de registro individual do aluno revelou-se mais um instrumento de coerção contra o professor, visando diminuir o número de reprovação dos alunos por escola.

Segue os itens constitutivos da ficha individual de registro de avaliação do aluno:

1. Aluno:
2. Professor:
3. Disciplina e Série:
4. Período da avaliação:

5. Nota do Aluno:
6. Nota Média da Classe:
7. Conceito do aluno:
8. Número de alunos da classe em cada conceito
9. Principais dificuldades do aluno:
10. Recomendações do professor ao aluno:
11. Recomendações do professor aos pais:
12. Providências do professor e da Escola para auxiliar o aluno:
13. Outras observações:
14. Data e visto dos pais ou responsável
15. Data e visto do Diretor
16. Data e visto do Supervisor. (Deliberação CEE 11/96: SÃO PAULO, 1996).

Segundo Garita (2005) a introdução dessas fichas na prática do professor, trouxe *modificações na prática avaliativa do professor à medida que, segundo o texto legal, elas passaram a ser “documentos indispensáveis para a decisão da aceitação do recurso pela autoridade responsável”* pela escola (GARITA, 2005, p. 9).

O professor foi vigiado demasiadamente não só pelo que fazia em sala de aula, mas em sua relação com o aluno no corredor, o que dizia na sala dos professores, seus discursos sobre a educação, etc.; os espaços e tempos da escola também foram avaliados, olhados e divididos. Nesse contexto, as atitudes dos professores foram traduzidas por competências, ou seja, se ele tem competência para trabalhar em equipe, estabelecer relação com a comunidade, elaborar projetos, etc.

Nessa vigilância constante da escola e das atitudes do docente, a palavra *gestão* deixa de ter caráter institucional, em que há a participação social dos que trabalham na escola, para assumir um caráter empresarial, conforme bem explicita Lawn (2001),

Um discurso baseado nas competências disfarça a “obrigatoriedade” do professor de ter práticas consonantes com a identidade; entusiasmo, trabalho em equipe, colegialidade são requisitos da identidade que devem ser mostradas e monitorizados, no âmbito de uma “nova sociabilidade do local de trabalho empresarial”. A nova sociabilidade é representada num discurso de aperfeiçoamento individual no ensino e do desenvolvimento global da política e gestão da escola (orçamento, política, pessoal). Na nova identidade, os professores são sociais, no contexto da escola, e isto é um novo requisito, não apenas uma ideologia nacional (LAWN, 2001, p. 128,129).

Ainda sobre o eixo V, da educação no Estado de São Paulo, a política contra a reprovação utilizou o dispositivo legislativo para instaurar mais um instrumento que garantisse maior visibilidade sobre o rendimento do aluno em âmbito estadual. Considerado como uma das medidas mais marcantes do governo de Mário Covas, a avaliação externa, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), ministrada aos alunos no final dos ciclos, foi implantada às escolas paulistas pela Resolução nº 27 de 29 de março de 1996 (SÃO PAULO, 1996a). Para Freitas, a avaliação externa destituiu-se do

propósito de verificar o rendimento do aluno para tornar-se um instrumento de competição entre as escolas e os docentes,

O conceito de avaliação que emergiu privilegiou a avaliação externa em todos os níveis de ensino, sob a lógica da competitividade entre organizações ou entre professores, em que a qualidade era produto da própria competição e não uma construção coletiva, a partir de indicadores legitimados socialmente pelos atores. Em São Paulo, a aprovação do aluno ao final de um ciclo chegou a ser definida não pelo professor, mas por uma avaliação externa, numa clara expropriação dos resultados do trabalho do professor (FREITAS, 2004, p. 149).

Vale ressaltar que, na legislação do concurso de ingresso do docente de Língua Portuguesa do edital de 1998, não há nenhum registro da Resolução SE nº 27/96, que institui a avaliação do SARESP às escolas estaduais paulistas. Apesar disso, tal citação foi inserida aqui, por seu caráter relevante, quanto à abrangência e significado da política de avaliação externa, instaurada no Estado de São Paulo.

Pode-se dizer seguramente que, no edital de 1998, sobretudo no Estado de São Paulo, a ênfase dos referenciais teóricos, da legislação e dos eixos temático esteve centrada nos modos de fazer a avaliação e de como avaliar o aluno.

Vale ressaltar, também, que nos referenciais teóricos do edital de 1998 estão presentes obras que discursam sobre os estudos de Vygotsky, em que teóricos e estudiosos da educação, sobretudo os que participaram da elaboração dos PCN, discorrem sobre o papel da linguagem na interação humana. Os postulados de Vygotsky foram utilizados pelos estudiosos em educação também para determinar o papel da mediação do professor em relação à aprendizagem do aluno. Nesse caso, o professor passou a ser “mediador das ações do aluno”, “mediador do aprendizado”, ou, ainda, “professor facilitador do aprendizado do aluno”, etc.

E quanto à Língua Portuguesa? Quais conhecimentos foram requeridos do professor candidato ao concurso de 1998? É o objetivo do próximo tópico discutir tal questionamento.

3.2 - Os Conhecimentos Específicos de Língua Portuguesa

Os Conhecimentos Específicos do edital de 1998 apresentam algumas mudanças no estudo da Língua Portuguesa, em relação ao edital de 1992.

Quanto a sua estrutura, se no programa do edital de 1992 redigiam-se os tópicos e logo em seguida os títulos das obras, no edital de 1998 condensaram os mesmos tópicos do edital de 1992, arranjando-os em cinco eixos temáticos, seguidos de um conjunto de temas e, no

final, a bibliografia. Das 27 publicações do edital de 1998, foram redigidos abaixo os eixos temáticos e, ao lado, nos parênteses, a quantidade de obras requeridas por eixo temático:

Programa

I – A Língua Portuguesa na perspectiva tradicional (1 publicação)

- Gramática normativa
- Gramática histórica

II – A Língua Portuguesa na perspectiva da Linguística (2 publicações)

- Som/fonema
- Morfema e alomorfia
- Processos sintáticos
- Propriedades semânticas das palavras, das orações e do enunciado.

III – Literatura (7 publicações)

- História literária
- Teoria da literatura
- A literatura infantil e juvenil na escola
- Obras literárias

IV – Linguagem e ensino (8 publicações)

- Linguagem: uso e função
- Discurso ou texto
- Língua oral e língua escrita
- Variação linguística e norma
- Gramática e criatividade
- Leitura e produção de texto

V – O ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio (9 publicações).

Para o estudo do candidato dos Conhecimentos Específicos de Língua Portuguesa, no edital de 1992 foi requisitada a leitura de 134 obras e 27 no edital de 1998. De forma geral, a quantidade de obras apresentada no edital de 1992 superou em quase 5 vezes o número de obras do edital de 1998. Quanto à distribuição das publicações por eixo temático, verificou-se que a ênfase foi dada ao eixo V – *O ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio*. Embora no eixo III, Literatura, apareça como temática as *obras literárias*, não há, no

edital de 1998, nenhuma citação de autor ou obra dos cânones da literatura portuguesa ou brasileira.

O propósito deste item é discorrer sobre as principais mudanças apresentadas no ensino da Língua Portuguesa, investigando quais conhecimentos são requeridos do professor candidato ao concurso, quanto ao trabalho com o texto, a gramática e a literatura, presentes nas publicações do edital de 1998. Para tanto, são analisadas as Propostas Pedagógicas da CENP/SEE do Ensino Fundamental e Médio; Práticas Pedagógicas: volume 1, Ensino Médio (São Paulo, 1998b) e o volume 2, Ensino Fundamental (São Paulo, 1994); o PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (Brasil, 1998b), (o Ensino Médio foi publicado posteriormente) e o PCN Introdução do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), (Brasil, 1998a) todos publicados nos referenciais bibliográficos do edital de 1998. Esses documentos são investigados estabelecendo relação com o edital de 1992, quanto aos aspectos que denunciam mudanças ou permanências, no ensino da Língua Portuguesa.

A proposta de trabalho do ensino da Língua Portuguesa postulada pelos PCN previa o uso da linguagem¹⁰ como eixo norteador das práticas e conteúdos que deveriam ser desenvolvidos na escola pelo professor. Assim como na Proposta Pedagógica do edital de 1992, nos PCN do edital de 1998 os conhecimentos trazidos pelo aluno de seu contexto social (conhecimento prévio) também vão nortear a escolha pelo professor dos conteúdos que apresentem diferentes usos da linguagem (oral e escrita) objetivando, sobretudo, tornar o aluno *capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações* (BRASIL, 1998b, p. 19).

No edital de 1992, a Lei 5.692/71 concebe os termos “atividades” “área de estudo” e “disciplina” para definir o tratamento metodológico dado aos conteúdos, em conformidade com as séries em que eram abordados. Assim, *as atividades definiam-se como experiência vivida, as áreas de estudo eram constituídas pela integração de áreas afins e as disciplinas compreendidas como conhecimentos sistemáticos* (BRASIL, 1998a, p. 58). No edital de 1998 e, nos Parâmetros Curriculares Nacionais,

A opção do termo “área” deu-se em função de que, no ensino fundamental, um tratamento disciplinar, entendido como preponderantemente lógico e formal, distancia-se das possibilidades de aprendizagem da grande maioria dos alunos. Além disso, parte-se de abordagens mais amplas em direção às mais específicas e particulares. O tratamento dos conteúdos deve integrar conhecimentos de diferentes

¹⁰ O conceito de linguagem é empregado aqui como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história (BRASIL, 1998b, p. 20).

disciplinas, que contribuem para a construção de instrumentos de compreensão e intervenção na realidade em que vivem os alunos. As áreas de conhecimento abordadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais são Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física Arte e Língua Estrangeira (BRASIL, 1998a, p. 58).

Nessa perspectiva do trabalho do professor com a área de conhecimento, os conteúdos são selecionados a partir do diálogo que é estabelecido com os textos e não somente em função da disciplina. Nessa concepção de trabalho com o texto, a leitura de um gráfico, por exemplo, não é renegada puramente ao ensino de Matemática, mas discutida também na disciplina de Língua Portuguesa, considerando o local onde ele é produzido (contexto), o objetivo de tal produção, a quem se destina, em que lugares sociais ele é encontrado, que características linguísticas o definem como gráfico, etc. O objetivo dessa proposta de trabalho é evitar a fragmentação do conhecimento, para tanto, ficaria a cargo das disciplinas a discussão das peculiaridades do texto (porcentagem, construção do gráfico, índices numéricos, etc.), no caso do exemplo do gráfico, a Matemática.

3.3. Aspectos convergentes e divergentes no ensino da Língua Portuguesa – PCN e Proposta curricular do Estado de São Paulo

Quanto à metodologia de ensino da Língua Portuguesa, as propostas apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Proposta Curricular de 1998 divergem entre si. Isso porque a metodologia empregada para trabalhar a Língua Portuguesa na Proposta Curricular de Língua Portuguesa (Ensino Médio) do edital de 1998 toma como base a *perspectiva construtivo-interacionista* (SÃO PAULO, 1998d, p. 59). Nessa perspectiva de ensino, o aluno é um ser criativo, capaz de elaborar e reelaborar informações recebidas, podendo superá-las em suas dificuldades, promovendo sua transformação para construir seu conhecimento.

Em contraposição, os PCN de 1998 utiliza uma metodologia de ensino que se baseia na perspectiva sócio-interacionista. Nessa perspectiva de trabalho, o aprendizado do aluno se faz *pelo domínio da linguagem como atividade discursiva e cognitiva, pela capacidade de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, produzir textos eficazes nas mais variadas situações* (BRASIL, 1998a, p. 19).

Nessas duas perspectivas de ensino da Língua Portuguesa as concepções de texto e o trabalho com o texto assumem posições divergentes e convergentes.

Em relação ao ponto convergente, na Proposta Curricular de 1998, Ensino Médio, o objeto de ensino do professor é o texto. Essa proposta Pedagógica conceitua o texto como

todo trecho falado ou escrito que constitui um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva. (SÃO PAULO, 1998d, p.11). A mesma concepção de texto é apresentada no PCN de Língua Portuguesa quando diz que *o texto é uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e coerência* (BRASIL, 1998b, p. 21). Assim, nos dois conceitos atribuídos ao texto, as duas propostas se convergem quanto a seus conteúdos, pois, tanto uma como a outra concebe o texto como um todo coerente e coeso, dentro de uma situação discursiva.

Quanto aos aspectos que se divergem no ensino da Língua Portuguesa, nos PCN o objeto de ensino do professor é o gênero, em contraposição, na Proposta Curricular o objeto de ensino do professor são os tipos textuais. O primeiro (PCN) concebe o gênero como,

famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula.(...) Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura (BRASIL, 1998b, p. 21).

Já na Proposta Curricular do Ensino Médio, por exemplo, os tipos de textos assim são descritos:

Trabalhar com e sobre o texto implica observar os aspectos que o caracterizam e que, fundamentalmente, o distinguem dos demais. Assim importa observar a predominância de um certo tipo de discurso (narrativo, descritivo, dissertativo).(...) Narração, descrição e dissertações são discursos tradicionalmente descritos pela retórica e raras são as vezes em que aparecem separadamente. (...) A narração está presente nos textos literários em prosa e verso, nos jornalísticos (reportagens), nos didáticos (por exemplo textos sobre a história de um povo, um país, etc.) e até nos textos publicitários (SÃO PAULO, 1998d, p. 24).

Explicitando essas duas maneiras de trabalhar o texto e, grosso modo, as tipologias textuais compreendem os textos narrativos, descritivos e dissertativos. O romance, por exemplo, é considerado, em sua peculiaridade, como um texto narrativo. Por outro lado, esse mesmo romance é considerado um gênero (também um tipo de texto) que circula na esfera social. Será que ficou claro?

Mas esse modo de trabalho com as tipologias textuais, apresentado pela proposta curricular de 1998 do Ensino Médio (São Paulo, 1998d), rendeu severas críticas a seus propositores:

Aqui no Brasil, como em outras partes do mundo, esse ensino das propriedades do texto na sala de aula deu origem a uma gramaticalização dos eixos do uso, passando o texto a ser “pretexto” não somente para um ensino da gramática normativa, mas também da gramática textual, na crença de que “quem sabe as regras sabe proceder”. Além disso, as teorias textuais ofereciam conceitos e instrumentos que generalizavam as propriedades de grandes conjuntos de textos (tipos), abstraindo suas especificidades e propriedades intrínsecas em favor de uma classificação geral

(tipologias) que acabava por preconizar formas globais nem sempre compartilhadas pelos textos classificados (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 9).

Em face do exposto, e, considerando que os professores do estado de São Paulo recebiam orientações pedagógicas do estudo da Língua Portuguesa com base na proposta curricular publicada pela CENP, o trabalho com os gêneros discursivos não teve uma abrangência tão significativa, na época da publicação dos PCN (VIEIRA, 2008; LOUZADA, 2009).

E quanto ao ensino do texto, da gramática e da literatura? Que orientações estavam descritas nas publicações do edital de 1998? É o próximo assunto que aqui se discute.

3.4. As especificidades do ensino do texto, da gramática e da literatura

Segundo a Proposta Curricular do Ensino Médio do edital de 1998, no ensino da literatura pelo professor a análise das obras deveria se dar à luz da crítica literária, o que subentende que o livro didático não era um instrumento recomendado para discutir a literatura. Além disso, nas leituras do texto literário, o professor figura como mediador ou facilitador do aprendizado do aluno:

Os conceitos de texto literário em diversas épocas, através dos escritores e obras representativas de cada momento, devem ser analisados à luz da perspectiva adotada pela crítica, bem como a partir das leituras efetivamente realizadas pelos alunos, a fim de não se tornar um ensino autoritário, centrado no professor como transmissor do saber sobre o assunto (SÃO PAULO, 1998d, p. 43).

No papel de mediador, a ênfase do ensino recai sobre o aluno. No ensino de literatura, por exemplo, o objetivo de seu trabalho centra-se em atividades que visem desenvolvimento de habilidades e competências do aluno para a *construção de um saber histórico a partir das vivências (leituras) de obras literárias que se inicia desde a alfabetização, ou até mesmo antes, ao ouvir cantigas, poemas, histórias, etc.* (SÃO PAULO, 1998d, p. 43).

A Proposta Curricular do Ensino Médio traz não só os conteúdos como base do trabalho do professor, mas também *os textos de apoio* para ensinar os *modos de fazer* a prática do professor (SÃO PAULO, 1998d, p. 17, 18). Nesse modo de ensinar a prática docente, ensinam-se também modos de apresentar o texto literário ao aluno; modos de selecionar os clássicos literários; modos de ler os clássicos literários; modos de fruir o texto literário; modos de avaliar a leitura dos clássicos pelos alunos, etc. (SÃO PAULO, 1998d, p. 44-46).

Aliados aos ensinamentos de como realizar sua prática, estão as principais habilidades e competências requeridas dos alunos, em conformidade com cada atividade proposta.

Nessa dinâmica de ensinar os modos de fazer a prática do professor, a SEE enviou à escola uma gama de publicações para ensinar o professor a avaliar o aluno. Para demonstrar a eficácia desses modelos de práticas, alguns desses documentos foram aplicados e testados em escolas estaduais. Nesse sentido, a prática exposta no documento seria legitimada, pois teria sido desenvolvida *com os dados reais, de uma sala de aula real*. (SÃO PAULO, 1994, p. 11). Um exemplo disso, o encarte Prática Pedagógica, que é parte do edital de 1998, foi desenvolvido com o intuito de ensinar modos de fazer e avaliar as atividades de leitura e produção escrita pelo professor do Ensino Fundamental e, sobretudo, tornar *menos penoso* (grifo meu) o registro de avaliações. O documento propunha ilustrar, de modo concreto, o que seria uma *práxis* avaliativa, mas *sem deixar de lado o enfoque teórico das questões avaliativas*:

A despeito de todo esse esforço, ainda poderia perceber uma lacuna no que diz respeito às questões da avaliação, nos seus conflitantes aspectos pedagógico e burocrático. Digo conflitante porque as reflexões desencadeadas pelos professores foram de encontro à tradição burocrática do sistema de registro de notas/conceitos, exigido pelos vários níveis da administração escolar. Essa lacuna levou-me a escrever este texto e a incluí-lo como contribuição à procura do desenvolvimento de mais um dos elementos constituintes da prática pedagógica. Acredito que, numa tentativa de ilustrar, de modo concreto, o que seria uma **práxis** avaliatória, demonstrando a possível instrumentalização de um tema tratado até então apenas no nível teórico (SÃO PAULO, 1994, p. 7 - 8).

Na verdade, o documento pretendia também alertar o professor sobre a postura que até então ele vinha assumindo, na hora de avaliar o *aluno-aprendiz* (o grifo é meu):

Situando assim a avaliação, histórica e criticamente, passamos a entender os entraves que sua prática, no âmbito da escola, vem suscitando. Não temos feito outra coisa a não ser copiar, irrefletidamente, sob desculpa de estarmos avaliando, mecanismos obsoletos e contraproducentes, vítimas que temos sido da tradição em que se inserem tais práticas (SÃO PAULO, 1994, p. 11).

Para tentar destituir o professor da condição de *vítima* (grifo meu) da tradição avaliativa, o documento trazia, entre outras coisas, propostas de **avaliações diagnósticas**, com dados reais de uma sala de aula, que é reproduzida aqui, sucintamente, por meio dos seguintes passos:

1º Passo: aplicação de um texto (curto) narrativo para leitura (silenciosa) e interpretação de seis questões discursivas pelo aluno.

2º Passo: tabulação dos resultados da interpretação do texto, em conformidade com as respostas das seis questões propostas (considere o número aproximado de 30 a 40 alunos por sala de aula, ou até mais) e registro individual, conforme o quadro abaixo:

Quadro 3.2
Registro de interpretação de texto

NOMES ITENS	Ana Paula	Cláudia	Cristiane	SUBTOTALS E TOTAIS	%
I – CORRETAS					
1º			X		
2º	X	X			
3º	X	X			
4º					
5º	X				
6º		X			
Total por aluno	2	3	3		
II – SATISFATÓRIAS					
1º	X				
2º					
3º	X				
4º	X	X	X		
5º		X			
6º			X		
Total por aluno	3	2	2		
III – INADEQUADAS					
1º		X			
2º					
3º					
4º					
5º			X		
6º					
Total por aluno	0	1	1		
IV – NÃO RESPONDERAM					
1º					
2º					
3º					
4º					
5º					
6º	X				
Total por aluno	1	0	0		

Fonte: São Paulo, 1994, p. 18.

3º Passo: produção de um texto narrativo pelo aluno e categorização dos resultados da produção textual em duas subdivisões: textos *narrativos com todos os seus elementos* (NCTSE) e textos *narrativos sem todos os seus elementos* (NSTSE):

Quadro 3.3
Registro de elementos de textos narrativos

NOMES ITENS	Ana Paula	Cláudia	Cristiane	SUBTOTALS E TOTAIS	%
I – NARRAÇÃO			X		
Texto NCTSE					
Texto NSTSE	X	X			
Texto não narrativo					

Fonte: São Paulo, 1994, p. 20.

4º Passo: catalogação e registro dos indicadores de organização textual (coesão) dos textos produzidos pelos alunos:

Quadro 3.4
Registro de indicadores de organização textual

NOMES ITENS	Ana Paula	Cláudia	Cristiane	SUBTOTALS E TOTALS	%
I – Utilização excessiva de pronomes pessoais do caso reto como elemento de coesão					
Sim		X	X		
Não	X				
II – Utilização de oralidade como elemento de coesão					
E			X		
Dáí					
Então					
Mas					
Outros					
III – Utilização de pronomes oblíquos como elemento de coesão	X	X	X		
Sim					
Não					
IV- Paragrafação					
Um parágrafo					
Dois parágrafos			X		
Três parágrafos					
Quatro parágrafos					
Cinco parágrafos		X			
Parágrafos construídos para frases curtas	X				
V- Lacunas na Narração					
Sim	X				
Não		X	X		
VI – Utilização de discurso direto e indireto					
Discurso direto adequado					
Discurso direto inadequado					
Discurso indireto		X			
Não utiliza discurso direto.	X		X		

Fonte: São Paulo, 1994, p. 20.

5º Passo: Catalogação e registro da pontuação utilizada na produção do texto pelo aluno (organização textual):

Quadro 3.5
Registro de indicadores de pontuação

NOMES ITENS	Ana Paula	Cláudia	Cristiane	SUBTOTALS E TOTALS	%
I-Pontuação utilizou:					
Ponto final	X	X	X		
Vírgula		X	X		
Ponto e vírgula					
Interrogação					
Exclamação	X				
Reticências					
Dois pontos					
Outros					
II –Pontuação- utilização inadequada					
Ponto final					
Vírgula		X	X		
Ponto e vírgula					
Interrogação					
Exclamação	X				
Reticências					
Dois pontos					
Outros					

Fonte: São Paulo, 1994, p. 21.

6º Passo: catalogação e registro da utilização da ortografia pelo aluno em sua produção textual (o quadro original apresenta 25 itens, aqui há apenas alguns exemplos):

Quadro 3.6
Registro do uso ortográfico

ERROS NOMES	p/b	t/d	sc/c/x	Inicial maiúsculo	Transcrição fonética	Fora dos padrões	Não acentuou	Acentuou errado	Diversos	TOTAL
Ana Paula										
Cláudia										
Cristiane										

Fonte: São Paulo, 1994, p. 22.

Os PCN de Língua Portuguesa do ensino fundamental (1998) assim já alertavam sobre o ensino de ortografia:

Infelizmente, a ortografia ainda vem sendo tratada, na maioria das escolas do ensino fundamental, por meio de atividades de identificação, correção de palavra errada, seguidas de cópia e de enfadonhos exercícios de preenchimento de lacunas (BRASIL, 1998b, p. 85).

Quanto às atividades de avaliação diagnóstica, além do tempo despendido para preencher tais quadros, elas propunham a padronização avaliativa das produções textuais do aluno. Nesse caso, o professor padronizaria uma ficha para a aplicação de uma avaliação de um texto narrativo, descritivo e os dissertativos, como no caso do exemplo citado anteriormente. Para o professor averiguar o que o aluno sabia ou não, ou, ainda, que conteúdos deveriam ser ministrados, bastava olhar as fichas que continham anotações individuais de cada aluno. Mas as fichas não eram utilizadas somente para averiguar o que o aluno sabia, mas também para a construção do planejamento:

Foi a partir dos dados revelados pela avaliação diagnóstica que passamos a efetuar um planejamento e, a partir desse planejamento, de modo concreto, pudemos partir para a sua execução. No caso da 5ª série B em questão, optei por um trabalho que não teve como eixo o livro didático (SÃO PAULO, 1994, p. 23).

A citação a seguir resume o resultado obtido na aplicação das fichas de avaliação diagnóstica:

Como se vê, e voltando à avaliação propriamente dita, podemos entender por que a avaliação mediadora do processo ensino-aprendizagem, através de testes e medidas, não se presta à atribuição de notas e conceitos, mas, muito mais do que isso, e até contra isso, propõe-se a munir o professor de indicadores do que anda e do que não anda bem na interação professor/aluno e aluno/aluno. Despe-se do caráter quantitativo das considerações seletivas e sentencivas; utiliza mensurações apenas no sentido de efetuar levantamentos que visam a um redirecionamento da ação. Não se põe aos alunos, mas se solidariza com eles. Antes de mais nada, guia o professor no seu caminho cotidiano. Se algo não está correndo bem, acende-se logo uma luzinha indicativa de perigo (SÃO PAULO, 1994, p. 23).

Pelo exposto anteriormente, as fichas padronizam o *fazer* a prática do docente que não mais se centra somente no aluno, mas também nos modos de como ele avalia o aluno.

Para convencer o docente da veracidade e eficácia e tais práticas padronizadas, as escolas são requisitadas para testar esses modelos construídos que ditam regras do que e como avaliar, mesmo que por meio de fichas mensuradoras do conhecimento do aluno. Os resultados disso são repassados aos docentes na voz de outro docente, que o envolve no texto e na ação proposta, por meio de um diálogo realizado entre iguais. Muda-se a estratégia de produção do texto teórico que vai para a escola. Não é mais um texto puramente teórico, mas

oriundo da escola, portanto, digno de confiança. Ademais, as fichas são úteis, pois visam a um *redirecionamento da ação* do professor e, *se algo não está correndo bem, acende-se logo uma luzinha indicativa de perigo* (grifos meus), (SÃO PAULO, 1994, p. 23).

Esse mesmo modelo de preenchimentos de quadros e *modo de fazer* a prática docente é apresentado em publicações que subsidiaram capacitações do docente nesta época, como os projetos de recuperação de férias *Escola de Cara Nova* e *Sala Ambiente*, entre outros.

E os PCN, que proposta de trabalho com o texto, a gramática e literatura postulavam? Que tipo de professor requeria? Será que os conteúdos apresentados se coadunavam com o modelo de avaliação diagnóstica apresentado nos documentos curriculares do estado de São Paulo?

Embora os PCN não apresentassem listas dos clássicos da literatura, nem modelos de fichas de avaliação para o trabalho na escola, orientavam para a seleção dos textos pelo professor. Segundo os PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, na seleção dos textos o professor deveria priorizar aqueles que circulavam na esfera social, ou seja, de usos públicos:

É preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamentos mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998b, p. 24).

O mesmo tratamento se observa nas atividades em que se empregava a oralidade. Isso porque a prática da oralidade também se encontrava aliada às situações de usos sociais. Sobre os textos orais, para os PCN do Ensino Fundamental:

Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, facilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (BRASIL, 1998b, p. 25).

Dos textos escritos, segundo os PCN (Ensino Fundamental), o professor deveria iniciar seu trabalho a partir do que o aluno trazia de referência sobre um ou outro texto/tema, para que, a partir disso, pudesse levar o aluno à construção de outros textos, produzidos em diferentes gêneros ou suportes:

Se é de esperar que o escritor iniciante redija seus textos usando como referência estratégias de organização típicas da oralidade, a possibilidade de que venha a construir uma representação do que seja a escrita só estará colocada se as atividades escolares lhe oferecerem uma rica convivência com a diversidade de textos que caracterizam as práticas sociais. É mínima a possibilidade de que o aluno venha a

compreender as especificidades que a modalidade escrita assume nos diversos gêneros, a partir de textos banalizados, que falseiem sua complexidade. A partir dos critérios propostos na parte introdutória deste item, a seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros (BRASIL, 1998b, p. 26).

Das especificidades do texto literário, segundo os PCN:

Como representação - um modo particular de dar forma às experiências humanas – o texto literário não está limitado a critérios de observação fatural (ao que ocorre e ao que se testemunha), nem às categorias e relações que constituem os padrões dos modos de ver a realidade e, menos ainda, às famílias de noções/conceitos com que se pretende descrever e explicar diferentes planos da realidade (o discurso científico). Ele os ultrapassa e transgride para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre imagem e objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis (BRASIL, 1998b, p. 26).

Sobre o modo de trabalho com o texto literário, segundo os PCN, não é o texto que estaria a serviço da moralidade para testemunhar os fatos sociais, nem deveria ser utilizado como recurso de extração ou categorização gramatical. Nesse caso, no ensino da literatura,

É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 1998b, p. 27).

Quanto o estudo da gramática, segundo os PCN, deveria partir da reflexão sobre as condições de produção do texto estudado, procurando não a simples fragmentação para categorizar seus termos, em conformidade com as classes gramaticais, como relatado anteriormente nos exemplos da atividade realizada com a 5ª série B:

Deve-se ter em mente que tal ampliação não pode ficar reduzida apenas ao trabalho sistemático com a matéria gramatical. Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. Supõe, também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refação dos textos. (BRASIL, 1998b, p. 27 e 28).

No mesmo edital de 1998 e, na mesma época de publicação dos PCN, outro documento produzido pelos especialistas da CENP (São Paulo), para subsidiar o trabalho do professor que lecionava no Ensino Médio, assim descrevia o tratamento que comumente era dado, na escola, aos ensinos de redação, gramática e literatura:

Para termos uma ideia, enquanto um professor encarrega-se, na maior parte das vezes, de ministrar “aulas de redação” (fazendo do ato vital de escrever, muitas vezes o preenchimento de esquemas ou formulários), um outro dedica-se à gramática (no sentido da palavra comumente utilizado), sem considerá-la como momento de reflexão sobre os fatos da língua, e um outro (professor), ainda encarrega-se dos fatos literários (muitas vezes reduzidos aos costumeiros trechos de obras dos livros didáticos e aos “pontos” de história da literatura, consideradas na sua cronologia e nas biografias dos autores). Tratando-se de um mesmo professor, essa divisão acaba por fragmentar, no interior de uma mesma “disciplina”, o estudo das “partes” dissociadas (algumas aulas para redação, outras para gramática, outras para literatura). Tudo isso acaba por sugerir aos alunos que as preocupações com a literatura ou a redação, ou ainda os estudos gramaticais, são realmente desarticulados, deixando de estabelecer situações em que possam constatar os profundos liames que existem por baixo dessa fragmentação (SÃO PAULO, 1998b, p. 10).

Em face do que até aqui foi exposto, sobre o tratamento dado ao ensino da gramática, literatura e produção de texto no edital de 1998, é possível inferir que os procedimentos de leitura e escrita utilizados pelo professor, na época da publicação do edital de 1998 ainda baseavam-se nos manuais didáticos. Nessa época, os manuais didáticos entravam na escola pela escolha realizada pelo professor, considerado por ele, em sua maioria, como um material prático que condensava, em um único volume, as questões que envolviam o ensino de gramática ou estudo da língua, literatura e redação. Segundo Louzada (2009):

A grande maioria dos livros didáticos então editados pelas editoras e usados pelos professores para apoiar seu trabalho demorou a incorporar as “novidades” e durante os anos de 1980 e 1990 ainda seguia as orientações do antigo Guia Curricular (1975). Dessa maneira, criou-se durante mais uma década uma desconfortável situação para o professor paulista que, mesmo tendo sido “formado” segundo pressupostos, não encontrava meios para desenvolver um trabalho inovador em sala de aula (LOUZADA, 2009, p. 25).

Do que foi dito até aqui sobre o ensino do texto, da gramática e da literatura é mister lembrar que, com a instauração da política da progressão continuada, todos os esforços formativos da época do edital de 1998 estiveram voltados para o modo do professor fazer sua prática, com foco no modo de avaliar o aluno. A partir da instauração da política de avaliação do aluno, a reprovação toma outro significado, ao reprovar o aluno, o professor automaticamente reprova a si e a sua prática, nesse caso ele deixa de ser cúmplice/mediador do aprendizado do discente para se tornar vilão do processo de ensino e de aprendizagem (SÃO PAULO, 1994, p. 11).

Nos documentos que formam o professor, a escola figura como *agência de construção e transmissão de conhecimento* (grifos meus), e, na condição de agência, ela é hierárquica e prestadora de serviços, nesse contexto são criados os gestores que legislam sobre a escola, os gestores que dirigem a escola, os gestores que coordenam a escola (SÃO PAULO, 1994, p.

12). Nesse contexto administrativo em que a escola vai caminhando, os problemas enfrentados por ela devem ser resolvidos por seus administradores, nesse caso, há um movimento de transferir os problemas da escola para dentro dela, sob a justificativa de que é autônoma. Desse modo, os órgãos centrais eximem-se de suas responsabilidades, em relação à escola que legislam.

Será que esse conceito de professor gestor permanece no edital de 2003? Qual é o perfil do professor desse edital? É esse o objetivo do próximo capítulo, ou seja, buscar o perfil do docente descrito nas publicações do edital de concurso de 2003, analisando também quais conhecimentos sobre a educação e de Língua Portuguesa foram requeridos do docente candidato a esse concurso público.

Capítulo 4

Os conhecimentos sobre a educação requeridos do docente ingressante - edital de 2003

O edital de 2003 inova na apresentação de seu conteúdo por romper com os modelos anteriores de divisão dos Conhecimentos Gerais de Educação e Conhecimentos Específicos de Língua Portuguesa, como nos editais de 1992 e 1998. Outra novidade também apresentada nesse edital é a inclusão de um perfil requerido do candidato ao concurso de 2003. Os conhecimentos em educação dividem-se em: perfil do profissional; temário com a formação básica do professor e bibliografia (referenciais legais, livros e artigos).

Quanto aos Conhecimentos Específicos da disciplina de Língua Portuguesa não há um perfil específico e seu conteúdo é subdividido em um temário, composto por quatro itens e a bibliografia contendo os referenciais legais, livros e artigos específicos da disciplina. Os itens que compõem o temário são linguagem, interlocução e dialogismo; variação linguística, norma e ensino da língua; práticas de leitura e de produção de texto e os referenciais bibliográficos.

Em conformidade com o modo de discussão dos editais que se vem adotando até aqui, optou-se por discorrer inicialmente sobre a legislação apresentada nos referenciais legais em âmbito nacional e estadual, para posteriormente discutir o perfil do profissional e o temário da formação básica do professor.

No edital de 1992 foi discutido que a Lei nº 5.692/71 procurou garantir acesso e a gratuidade do ensino ao aluno. Mas a presença do aluno na escola não foi garantia de que a educação estava cumprindo sua função formativa. Diversas pesquisas encomendadas para avaliar a educação apontaram, no cenário da educação brasileira, altos índices de reprovação do aluno, evasão e ensino de péssima qualidade. Desde que foi promulgada a “nova” LDB em 1996, em vigor desde a publicação do edital de 1998, já discutia a necessidade de garantir um ensino de qualidade:

Uma análise da conjuntura mundial e brasileira revela a necessidade de construção de uma educação básica voltada para a cidadania. Isso não se resolve apenas garantindo a oferta de vagas, mas sim oferecendo-se um ensino de qualidade, ministrado por professores capazes de incorporar ao seu trabalho os avanços das pesquisas nas diferentes áreas de conhecimento e de estar atento às dinâmicas sociais e suas implicações no âmbito escolar (BRASIL, 1998a, p. 9).

Os discursos sobre a educação apostaram nas mudanças começando por definir um currículo nacional que possibilitasse, ao aluno, a aquisição de conhecimentos e de formação

qualitativa, e que esses conhecimentos dialogassem com as novas tecnologias, tornando-o apto para exercer a cidadania, tanto na esfera social como em sua vida profissional.

Com a edição dos PCN procurava-se garantir, em âmbito nacional, não só os conteúdos mínimos necessários ao aprendizado dos alunos da educação básica, mas também *provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o que, quando e para que ensinar e aprender, não só no âmbito da escola, mas na comunidade, governo e sociedade* (BRASIL, 1998a, p. 9).

No âmbito do que ensinar, os PCN apontavam como necessário o trabalho da escola centrado em 8 grandes áreas do conhecimento para o ensino fundamental: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira Moderna.

Segundo os PCN, discorrer os conteúdos em diferentes áreas possibilitaria ao aluno a construção *de conhecimentos, compreensão e intervenção na realidade* em que vive (BRASIL, 1998a, p. 58). A proposta era de não trabalhar os conteúdos em forma de compartimentos, divididos em disciplinas, mas por meio de áreas de conhecimento. Ao lado do trabalho com a área, os Temas Transversais, como já acontecia desde o edital de 1998, procuraram trazer para a escola discussões sobre ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo. Para tanto, a escola escolheria a temática que mais se adequasse à sua realidade para desenvolvê-la, por meio de projetos interdisciplinares (eleição de um tema para estabelecer diálogo entre duas ou mais disciplinas, por meio da execução de um projeto) contextualizados, com a comunidade escolar e participação também da comunidade local. A discussão em torno do trabalho interdisciplinar também deu margens para acentuar a coletividade e o estabelecimento de parcerias para garantir, na escola, a participação efetiva da comunidade interna e externa.

Em 29 de janeiro de 1998, o Conselho Nacional da Educação, por meio da Câmara da Educação Básica (CEB) e pelo Parecer CNE/CEB n.º 04/98 instituiu, em âmbito nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental que deveriam *nortear as ações pedagógicas da escola*:

- a) os Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b) os Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do exercício da Criticidade e do respeito à Ordem Democrática; c) os Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (BRASIL, 1998d).

Esse Parecer (CNE/CEB n.º 04/98) legalizou a introdução dos PCN na escola para fazer parte de seu planejamento, com o objetivo de *funcionar como elemento catalisador de ações da escola, na busca de uma melhoria da qualidade da educação*:

Assim, para elaborar suas propostas pedagógicas, as Escolas devem examinar, para posterior escolha, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Propostas Curriculares de seus Estados e Municípios, buscando definir com clareza a finalidade de seu trabalho, para a variedade de alunos presentes em suas salas de aula. Tópicos regionais e locais muito enriquecerão suas propostas, incluídos na Parte Diversificada, mas integrando-se à Base Nacional Comum. (BRASIL, 1998d).

Esse documento citou também a instituição pelo MEC do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) como um *instrumento importante na busca pela equidade, para o sistema escolar brasileiro* (BRASIL, 1998d).

No âmbito estadual, em 25 de abril de 2001 o Conselho Estadual de Educação, por meio da Câmara do Ensino Fundamental instituiu as *Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo* (SÃO PAULO, 2001). Esse documento trouxe não só as diretrizes do ensino fundamental, como também apresentou a situação do ensino do Estado de São Paulo, na época da publicação do edital de 2003.

Em conformidade com a LDB 9394/96, as diretrizes para o ensino fundamental da educação paulista objetivou, sobretudo, *desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores* (SÃO PAULO, 2001). Previu também, como já foi dito aqui, combater o fracasso escolar, por meio da educação qualitativa, garantindo o acesso às escolas e o domínio mínimo de conteúdos e competências básicas pelo aluno, para melhor participação social. Até aqui o discurso apresentado na legislação do edital de 2003 é mesmo dos editais de 1992 e 1998.

A lei previa autonomia às escolas de elaborarem suas propostas pedagógicas, desde que fossem utilizados os PCN, *como ponto de referência do processo de ensino-aprendizagem* (SÃO PAULO, 2001). Como não poderia ser diferente, a ênfase desse documento incidiu sobre a avaliação, que deveria ser garantida pela escola com a participação efetiva dos pais e comunidade escolar e conselhos de escola, nos processos avaliativos. É o que se constata nas orientações sobre a construção da proposta pedagógica da escola:

É também importante estabelecer uma nova relação com os pais, tornando-os aliados do processo de ensino-aprendizagem. Há muito a aprender com eles sobre nossos alunos e a Educação, como é bem sabido, melhor se realiza quando se apoia na socialização primária, que se passa no âmbito da família. Um outro aspecto central é

revitalizar os Conselhos de Escola, classe e outros que possam analisar criticamente as situações de aprendizagem dos alunos, suas dificuldades e apontar formas de superá-las. De igual modo, faz-se necessário repensar os aspectos organizacionais que ainda temos seguido: critérios de formação de turmas, horários e tempos escolares programas e regulamentos. É tempo de reflexão e de ação consequente, portanto, tempo de muito trabalho. (SÃO PAULO, 2000).

A Indicação CEE-CEF nº 8/2001 (São Paulo, 2001) também alertou também sobre a não inclusão somente das avaliações externas (Saresp e Saeb) como critérios mínimos de desempenho do aluno. Quanto ao ensino realizado no Estado de São Paulo, o documento destacou, enfaticamente, a continuidade do regime de progressão continuada para o ensino fundamental da rede paulista estadual:

O regime de progressão continuada no ensino fundamental pode ser organizado em um ou mais ciclos e considera que todos os recursos disponíveis devem ser providos para levar o aluno ao aproveitamento do processo educacional, ou seja: constantes avaliações (sejam institucionais, sejam de aprendizagem), atividades de reforço e de recuperação (paralelas, contínuas e intensivas), meios alternativos de adaptação, reclassificação, reconhecimento, aproveitamento e aceleração de estudos, indicadores de desempenho, controle de frequência dos alunos, dispositivos regimentais adequados (grifos do autor). A organização destes mecanismos deve constar da proposta pedagógica da escola (SÃO PAULO, 2001).

A continuidade do regime de progressão continuada justificou-se:

Por ser a grande aliada da evasão escolar, a não-promoção do aluno constitui um sério obstáculo ao direito à escola socialmente defendido. Pretende-se com a progressão continuada garantir ao aluno o lugar privilegiado no qual se adquire as ferramentas básicas para uma inserção crítica na sociedade: a escola. (SÃO PAULO, 2001).

Há também um discurso voltado para a coletividade, de incentivo à construção do colegiado escolar, de formação de equipes de professores, de participação da comunidade de pais visando à *conscientização por parte de alunos e famílias acerca do valor do aprendizado escolar na sociedade* (SÃO PAULO, 2001). Quanto aos princípios norteadores da construção ou reformulação da proposta pedagógica pela escola, dos 10 itens apresentados na Indicação nº 8/2001, apenas 5 diziam respeito ao aprendizado do aluno. Os demais itens direcionavam as ações da escola para procedimentos administrativos como a organização de ambientes e turmas, divisão de tempo e espaço, elaboração de planos de reforço, recuperação e procedimentos de avaliação diagnóstica:

1) acolher a diversidade do alunado; 2) garantir o contato sistemático e interdisciplinar dos alunos, com os saberes ligados à ciência, à arte e à tecnologia integrantes da base curricular nacional comum e estabelecer relações com os saberes que o aluno se apropriou em sua experiência histórico-cultural; 3) assegurar condições para um domínio da língua escrita por todos os alunos; 4) criar condições para os alunos estabelecerem uma relação crítica e participativa com as novas tecnologias da informação; 5) utilizar um padrão flexível e diagnóstico de avaliação

da aprendizagem; 6) reformular os ambientes e materiais de aprendizagem; 7) garantir flexibilidade e discernimento na organização das turmas de alunos; 8) organizar programas de reforço da aprendizagem e de recuperação dos conteúdos de ensino; 9) planejar procedimentos pedagógicos e administrativos para organização, desenvolvimento e avaliação de classes de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar 10) garantir o espaço temporal necessário para o desenvolvimento dos conteúdos básicos previstos nos Planos de Ensino de modo a preservar o direito dos alunos à educação (SÃO PAULO, 2001).

Num documento destinado às escolas da rede estadual paulista, objetivando subsidiar a elaboração da proposta curricular da escola por seus integrantes, sugere, a partir do diagnóstico do ano anterior, a verificação das conquistas da escola por meio de diretrizes de ordem administrativa, organização dos espaços e tempos da escola e incentivo à coletividade:

É hora da escola verificar as suas conquistas avaliando o quanto caminhou na consolidação das mesmas, em que medida a equipe escolar delas se apropriou e se vem assumindo os resultados obtidos como fruto de seu trabalho. É hora da escola verificar se essas conquistas vêm se revertendo em:

- melhor organização do espaço físico e dos tempos escolares;
- melhor organização do HTPC;
- melhoria nas interações dos diferentes profissionais;
- melhor encaminhamento e objetivação das metodologias de trabalho;
- melhor aproveitamento dos espaços de expressão do coletivo via colegiados;
- melhor integração com a comunidade;
- melhor aproveitamento dos alunos evidenciado nos resultados do SARESP e nos dados registrados pela escola. (SÃO PAULO, 2000).

Pela apresentação do documento que estabelece as diretrizes curriculares para o ensino fundamental do estado de São Paulo, percebe-se que as questões de evasão, fracasso escolar e repetência do aluno ainda aqueciam as discussões sobre a escola. A comunidade foi convidada a entrar na escola, estimulou-se a construção dos conselhos de escola, pediu-se ao professor que zelasse pelo aluno, que realizasse a diagnose do aprendizado dele, reformulasse ambientes e materiais de aprendizagem e que, acima de tudo preservasse o direito do aluno à educação, que é lei, portanto deveria ser acatado.

Pela legislação é possível perceber a situação conflituosa em que se encontrava o ensino fundamental, criou-se uma política da não retenção, mas a avaliação demonstrava que o número de alunos que passaram o ano não apresentava rendimento qualitativo satisfatório. Com efeito, restava pedir ao professor, num tom apelativo, mais *ousadia* e *coragem* para mudar seus procedimentos de trabalho, ou propor *coisas novas* (grifos meus):

O que este Conselho espera é que haja, por parte dos educadores, coragem para ousar e propor coisas novas, tendo em vista a grande responsabilidade coletiva que

se coloca no atual momento para a consolidação de um ensino fundamental de qualidade. (SÃO PAULO, 2001).

Com a reformulação do ensino médio, inaugurada com a edição dos PCN, publicado em 1999, a ênfase também foi dada ao trabalho por área de conhecimento. São três as áreas inicialmente apresentadas: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias¹¹, integrando os conhecimentos das disciplinas de Língua Portuguesa, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira Moderna; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, com as disciplinas de Biologia, Matemática, Química e Física e, a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, com os conhecimentos das disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

Segundo as orientações de trabalho com as áreas de conhecimento, não se tratava de extinguir o tratamento disciplinar dado aos conteúdos, mas também de integrá-los aos conteúdos tecnológicos e práticos da área, desenvolvendo conhecimentos práticos, contextualizados, que respondessem às *necessidades da vida contemporânea, marcada por um apelo informativo imediato que requer do aluno o domínio das linguagens como instrumentos de comunicação e negociação de sentidos*. (BRASIL, 1999, p. 33). Na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, por exemplo, o objetivo do ensino de Língua Portuguesa esteve relacionado à aquisição de habilidades e competências pelo aluno, para levá-lo à compreensão e domínio das diversas expressões das linguagens artísticas, lúdicas, motoras, científicas, tecnológicas, etc., de modo a atribuir-lhes sentidos e significados.

No Estado de São Paulo, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, o Parecer CNE/CEB n.º 15/98 (Brasil, 1998c), a exemplo do que foi postulado pelo PCN do Ensino Médio, trouxe recomendações às escolas para subsidiar o planejamento curricular dessa modalidade de ensino, por meio do desenvolvimento de atividades elaboradas em projetos interdisciplinares contextualizados, assim definidos:

A interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, evitar a diluição delas em generalidades. De fato, será principalmente na possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação, que a interdisciplinaridade poderá ser uma prática pedagógica e didática adequada aos objetivos do ensino médio. Interdisciplinaridade e Contextualização são recursos complementares para ampliar as inúmeras possibilidades de interação entre disciplinas e entre as áreas nas quais disciplinas venham a ser agrupadas. Juntas, elas se comparam a um trançado cujos fios estão

¹¹ Res.CNE/CEB, n.º 2, de 30 de janeiro de 2012, que *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, no Capítulo I, da Organização Curricular, mudou o nome da área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* para *Linguagens* (BRASIL, 2012).

dados, mas cujo resultado final pode ter infinitos padrões de entrelaçamento e muitas alternativas para combinar cores e texturas. (BRASIL, 1998c).

Após conhecermos um pouco do contexto em que foi publicado o edital de 2003, passemos agora ao perfil do docente requerido em suas publicações.

4.1 - O perfil ideal de professor de Língua Portuguesa

Como já foi dito aqui anteriormente, o edital de 2003, em relação aos editais de 1992 e 1998, é inovador por apresentar o perfil do docente candidato e um temário que contém itens que especificam a formação necessária ao professor da educação básica. Nas atribuições das questões pedagógicas há um perfil destinado aos docentes inscritos, dividido em *responsabilidades e atuação*.

Quanto às *responsabilidades* do docente, há um conjunto de itens lhe atribuído não só as questões que envolvem sua prática profissional, mas também se,

Organiza e utiliza adequadamente os ambientes de aprendizagem, os equipamentos e materiais pedagógicos e os recursos tecnológicos disponíveis na escola (SÃO PAULO, 2003).

Quanto à elaboração do documento que norteará o trabalho do professor, o perfil do candidato é aquele que,

Elabora e desenvolve o plano de ensino a partir dos indicadores de desempenho escolar e das diretrizes definidas pelos Conselhos de Educação e pela Secretaria da Educação. (SÃO PAULO, 2003).

Embora a construção do plano de ensino seja baseada em diretrizes bem definidas, instituídas pelos Conselhos de Educação e pela Secretaria da Educação, o texto abaixo apresenta aparente liberdade do trabalho do docente,

Utiliza metodologias de ensino que possibilitem romper com os limites (o grifo é meu) do componente curricular mediante abordagens contextualizadas e interdisciplinares (SÃO PAULO, 2003).

Quanto à figura do aluno, o docente é responsável, em conformidade com o plano de ensino instituído,

Pelo desenvolvimento de valores, de atitudes e do sentido de justiça, essenciais ao convívio social, solidário e ético, ao aprimoramento pessoal e à valorização da vida. (SÃO PAULO, 2003).

Além disso, é responsabilidade do docente conhecer *as necessidades dos alunos para melhor compreendê-los e assegurar-lhes a oportunidade de atingir níveis adequados de aprendizagem; respeitando a diversidade cultural dos alunos* e praticando uma política de

inclusão de jovens e adolescentes no mundo da cultura, da ciência, da arte e do trabalho. (SÃO PAULO, 2003).

O docente ideal, também, é aquele que domina os conhecimentos de sua área e que garanta ao aluno o *desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas, sócias e afetiva* (SÃO PAULO, 2003). A verificação das aquisições de habilidades e competências por parte do aluno também é responsabilidade do docente, para tanto é preciso que ele implemente *processo de avaliação do desempenho escolar dos alunos que assegure o acompanhamento contínuo e individual da aprendizagem, desenvolvendo atividades de reforço e recuperação que promovam avanços significativos na aprendizagem* (SÃO PAULO, 2003).

No campo da *atuação*, prevalece a coletividade e, como *integrante da equipe escolar*, o docente assume o papel de *gestor da escola*,

estimulando e consolidando uma escola cidadã, participativa e inclusiva; articulando a integração escola-família-comunidade, de modo a favorecer o fortalecimento dessa parceria; participando de todos os momentos de trabalho coletivo, em especial os HTPCs, Conselhos de Classe/Série, Conselho de Escola e APM; analisando sistematicamente os resultados obtidos nos processos internos e externos de avaliação com vistas à consecução das metas coletivamente estabelecidas (SÃO PAULO, 2003).

Sobre esse caráter de gestão escolar, vale ressaltar que, na época em que foi publicado o edital de 2003, o governo do Estado de São Paulo estava sob a gestão de Geraldo Alckmin (2003-2006), que, segundo Novaes (2009),

sofreu uma reorientação na condução da política educacional, marcando a saída da secretária de educação, Tereza Roserley Neubauer da Silva, até então responsável pela implantação das diretrizes educacionais em curso desde a primeira gestão, para a entrada de Gabriel Chalita. Com o novo secretário, a política educacional no Estado de São Paulo pautou-se, conforme afirma a SEE/SP, na concepção de um governo *solidário, empreendedor e educador* (grifos do autor), (NOVAES, 2009, p. 16).

Da política educacional requerida na época do edital de 2003, as responsabilidades e atuação do docente se convergem com a do edital de 1998, divergindo apenas em seu caráter solidário e empreendedor do edital de 2003, conforme explicita Novaes (2009):

A política educacional defendida nesse período pelo governo estadual paulista adotou como princípios norteadores as ideias de descentralização e autonomia, com vistas à construção do projeto pedagógico da escola, a partir da tríade governo solidário-educador-empreendedor. A construção da proposta pedagógica e organização da escola também foram justificativas para o desenvolvimento de um grande número de ações e projetos, de curta, média e longa duração, que chegam às escolas das mais variadas formas. (NOVAES, 2009, p. 16)

E o que diz o edital de 2003 sobre a formação ideal do candidato à docência?

A formação básica ideal esperada do professor candidato divide-se em três itens: educação escolar - desafios e compromissos; gestão escolar e qualidade do ensino; gestão do processo de ensino e de aprendizagem.

Em sua formação básica, são desafios do professor conhecer *o novo perfil de cidadão e as atuais tendências da educação escolar*, bem como de conceber uma escola que seja *inclusiva, que tenha espaço de acolhimento, de aprendizagem e de socialização* (SÃO PAULO, 2003).

É compromisso do professor, no que diz respeito à sua formação básica, o desenvolvimento *de um currículo que contém saberes voltados para o desenvolvimento de competências cognitivas, afetivas, sociais e culturais*. Também é compromisso do professor conhecer *fundamentos e diretrizes do ensino fundamental e médio, da educação de jovens e adultos e da educação especial*. Por fim, o compromisso de utilizar *em sua prática pedagogias diferenciadas: progressão continuada, correção de fluxo, avaliação por competências, flexibilização do currículo e da trajetória escolar*. (SÃO PAULO, 2003.).

Como gestor da escola, a formação básica do professor requer um docente que saiba trabalhar em equipe e *que construa, coletivamente, a proposta pedagógica da escola*, em conformidade com *as expectativas dos alunos e dos pais*. (SÃO PAULO, 2003.).

A formação do docente como gestor da escola requer, também,

Um docente que se envolva na atuação dos colegiados e das instituições escolares com vistas à consolidação da gestão democrática da escola. Que considere a importância dos resultados da avaliação institucional e da avaliação do desempenho escolar no processo de melhoria da qualidade do ensino e que incentive o protagonismo juvenil no cotidiano escolar, como uma forma privilegiada de aprender e socializar saberes, praticar o convívio solidário, desenvolver valores de uma vida cidadã e enfrentar questões associadas à indisciplina e à violência. (SÃO PAULO, 2003).

Como gestor do processo de ensino e de aprendizagem a formação ideal é aquela em que *o ensino seja centrado em conhecimentos contextualizados e ancorados na ação*, em que prevalece *o uso de metodologias voltadas para práticas inovadoras*. (SÃO PAULO, 2003.).

Na avaliação do processo de ensino e de aprendizagem, a avaliação do desempenho escolar deve ser utilizada,

como instrumento de acompanhamento do trabalho do professor e dos avanços da aprendizagem do aluno. E que o reforço e a recuperação integrem o processo de ensino e de aprendizagem para atendimento à diversidade de características, de necessidades e de ritmos dos alunos (SÃO PAULO, 2003.).

Ainda, no processo de ensino e de aprendizagem a formação básica do professor requer,

a gestão dos ambientes e materiais pedagógicos, os equipamentos e os recursos tecnológicos a serviço da aprendizagem; e, por fim, a construção de valores éticos e desenvolvimento de atitudes cooperativas, solidárias e responsáveis, na relação professor-aluno (SÃO PAULO, 2003.).

Percebe-se que, sob a égide de uma escola *cidadã, participativa e inclusiva*, cabe ao docente gerir, entre outras coisas, articular e buscar meios de integrar a família/comunidade à escola, mesmo que seja para *policar* o processo de ensino e aprendizagem de seus filhos. E, o professor vai assumindo paulatinamente responsabilidades e atuações que desvelam compromissos que sobrepõem sua tarefa de educador. Mas, enquanto tais responsabilidades são legadas ao docente, o Estado exime-se de sua responsabilidade, em nome da aparente autonomia das ações da escola.

Os exemplos demonstram que há uma significativa distância entre a prescrição das responsabilidades e atuações aos perfis dos educadores que pretendem formar e a realidade da escola. Nesse sentido a escola é concebida e representada pelo discurso do edital, ou seja, a ideia ou como “gostariam” que fosse.

Mas, qual docente seria ideal para ministrar os conteúdos de Língua Portuguesa? Qual é o tratamento dado aos conteúdos de gramática, literatura e produção textual? Que conhecimentos são exigidos do professor? Quais são as principais diferenças em relação aos editais anteriores? Esses e outros questionamentos pretende-se discutir aqui, no próximo tópico.

4.2 - Principais conhecimentos de Língua Portuguesa exigidos do candidato

O edital de 2003 diferencia-se dos demais, 1992, 1998, quanto a sua estrutura e conteúdo. Quanto a sua estrutura há uma introdução de apresentação dos temas:

O conjunto de temas apresentado a seguir constitui-se em referencial para avaliar o candidato em relação aos conhecimentos específicos da área, sua aplicação didática e metodológica nas práticas de linguagem em sala de aula, bem como dos fundamentos que estruturam o trabalho com Língua Portuguesa no desenvolvimento do currículo da Educação Básica (SÃO PAULO, 2003.).

Os temas constitutivos dos conhecimentos específicos da disciplina de Língua Portuguesa apresentados no edital de 2003 são: a) linguagem, interlocução e dialogismo; b) variação linguística, norma e ensino da língua; c) práticas de leitura e de produção de texto; d) literatura.

Com a edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) são trazidas diferentes abordagens do ensino da língua e literatura, por meio da proposta de trabalho por área de conhecimento. Isso significa que os recursos didáticos utilizados pelos professores deveriam abarcar, entre outras coisas, sentidos e significados dentro de um contexto definido, em que se fossem considerados os diálogos dos textos com outros textos (hipertexto/intertextualidade), o veículo de comunicação (livro, imagens, áudio, vídeo, jornais, internet, etc.), a posição e o papel do leitor e interlocutor no processo de comunicação e as intencionalidades dos sujeitos envolvidos em tal processo. Portanto, segundo os PCN do Ensino Médio, a literatura tal qual foi descrita no edital de 1998, não deveria ser apresentada em listas de livros clássicos, mas deslocada para os usos na esfera social, e isso também deveria ocorrer no ensino da gramática,

Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, a nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura. (BRASIL, 1999, p. 139).

Nesse sentido, são enfatizados os conceitos de interdisciplinaridade e contextualização e, sobretudo, a prática de leitura e trabalho com os gêneros do discurso, em conformidade com os preceitos de Bakhtin (2003, p. 261-270) e a perspectiva sócio-interacionista de Vygotsky de trabalho com a linguagem, em que prevalece a mediação do professor no processo de ensino e de aprendizado, nesse caso, do jovem em formação.

No contexto acima descrito, percebe-se, também, que no ensino da Língua Portuguesa o currículo é baseado no domínio de competências e habilidades e não no acúmulo de informações. E ainda, um currículo que tem como vínculos os diversos contextos de vida dos alunos. Segundo Vieira (2008)

Num sociedade em que o volume de informações aumenta constantemente, em que o conhecimento é rapidamente superado pelas inovações científicas e tecnológicas, a simples aquisição de conhecimentos é insuficiente para a formação de cidadãos e profissionais. A formação do aluno deve ter como alvo, também, a preparação científica e a capacidade de utilizar diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. (VIEIRA, 2008, p. 446-447).

Segundo Louzada (2009), as práticas de estudo da língua, literatura e produção textual dessa época passaram a incorporar os pressupostos teóricos de trabalho com o texto na perspectiva discursiva após dois fatores: o livro didático e as avaliações externas (SAEB - Prova Brasil ENEM e o Saresp). Com a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) pelo MEC, o mercado editorial de livro didático passou por um rígido processo de avaliação para que seus conteúdos fossem elaborados em conformidade com os pressupostos

teóricos e metodológicos dos PCN da educação básica (Ensino Fundamental e Médio). Segundo Louzada (2009):

Acredita-se que essa iniciativa mudou significativamente os conteúdos de língua portuguesa e seu tratamento presentes nos livros didáticos brasileiros. Muitos professores encontraram, assim, algum respaldo para a atividade docente conforme os pressupostos teóricos presentes nos PCN, já que muitos desses livros fizeram o papel de indicar ao professor uma atividade docente inovadora em relação ao tratamento do texto e discurso em sala de aula (LOUZADA, 2009, p. 29).

Quanto às avaliações externas, também foram responsáveis, mesmo que de forma impositiva, pela mudança de postura do professor, visto que as escolhas dos conteúdos ministrados em sala de aula deveriam estar em conformidade com os postulados por tais avaliações. Nesse caso, os resultados da avaliação recaem não somente sobre o que o aluno sabe, mas também sobre a prática do professor. Segundo Louzada (2009) sobre as avaliações externas,

Cada qual um rol de competências, entre elas as textuais e discursivas, para aferir o desempenho dos estudantes brasileiros. Reforça-se, desse modo, a indicação para que texto e discurso sejam de fato os objetos de ensino de língua portuguesa em toda a rede escolar brasileira já que são descritos e avaliados nessas provas. Isso significa que os professores também são avaliados em relação às oportunidades de aprendizagem textual e discursiva de seus alunos, o que de certa maneira, se constitui em uma pressão interna aos sistemas de ensino para sua valorização nas aulas de língua portuguesa (LOUZADA, 2009, p. 29).

Em face do que foi exposto por Louzada, percebe-se que as ações dos docentes, mais precisamente, o que ele ensina e como ensina, também podem ser direcionadas (manipuladas) pelas avaliações externas. Nesse caso, a autonomia da escola em elaborar sua proposta pedagógica está vinculada aos conteúdos prescritos nas avaliações externas, caso contrário ela, a escola, é relegada à “escola de baixo IDESP”, “baixo SARESP”, ou ainda “escolas prioritárias”, ou qualquer outro eufemismo utilizado para rotular a escola que não apresenta rendimentos satisfatórios, mensurados pelas avaliações externas.

Dos estudos realizados até aqui, percebe-se que o perfil do professor vai caminhando para o de gestor da escola, conforme explicitado nos estudos do edital de 2003. No entanto, questiona-se, quando e como se deu a transição do ofício de professor para o de gestor da escola e qual é o significado dessa transição. Esse é o assunto do próximo subtítulo.

4.3 - Do ofício de professor a gestor da escola

No capítulo que discorreu sobre a legislação foi dito que os decretos, leis, pareceres e outros documentos legislativos são instrumentos utilizados pelo poder público para legitimar um determinado discurso sobre o funcionamento administrativo, político e pedagógico da escola. Esses documentos normativos, que geralmente apresentam um programa de educação de um determinado governo, as diretrizes educacionais para uma modalidade de ensino, ou institui um projeto, um programa pedagógico ou currículo, são também definidores das ações do docente. Isso porque prescrevem o conteúdo que o docente deve ministrar, os instrumentos e quais procedimentos privilegiar na hora de avaliar o aluno, que postura tomar frente à comunidade, conselho de escola, etc.

Frente às ações que o docente vai realizando na escola, ao que parece, ele vai assumindo, paulatinamente, outras funções e responsabilidades que estão aquém de seu papel de educador. Nesse contexto, ao ofício de professor são integradas ações de caráter administrativo, técnico e organizacional da escola.

No edital de 2003, por exemplo, o perfil do docente ideal requerido pelos órgãos centrais figura como gestor do trabalho em equipe, gestor da coletividade, gestor da proposta pedagógica da escola, gestor do ensino e aprendizagem do aluno, gestor de metodologias e práticas inovadoras, gestor de ambientes, etc. (SÃO PAULO, 2003). Esse modo de utilização da palavra *gestão* para designar as ações do docente em sua prática na escola, foi criticado por Sacristan (1998). Segundo ele, empregada nesse sentido, a palavra *gestão* possui sentido de *alienação*:

A função dominante, mal vista hoje, do professor como informador dos alunos, na pedagogia moderna tem sido, em muito boa parte, substituída pela de “gestor da prática na sala”, que não é necessariamente coincidentes com a de orientador dos processos de aprendizagem do aluno, pois o professor torna-se, em muitos casos, um mero gestor da atividade guiada pela sequência de tarefas propostas pelos materiais didáticos, especialmente as dos livros-texto. No primeiro caso, recusa-se o modelo por ser inadequado para o aluno; no segundo, esconde-se uma inevitável alienação profissional (SACRISTAN, 1998, p. 234).

Sobre esse caráter de gestão atribuído ao ofício do professor, e com base nos estudos realizados até aqui, dos editais de 1992, 1998 e 2003, questiona-se, como se deu a transição do ofício de professor para o de gestor da escola e, qual é o significado da atribuição da palavra *gestão* ao ofício do professor, no contexto em que se encontram esses editais.

Para exemplificar com a legislação do edital de 1992, no documento apresentado no Caderno Suplemento sobre *O Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo*, do governo de Luiz Antonio Fleury Filho (1991-1995), (São Paulo, 1991b) que instituiu o projeto Escola-Padrão no Estado de São Paulo, na página 4, no item que se refere à autonomia da escola, a palavra *gestão* é empregada no sentido de,

Um novo modelo de ação educacional exigirá uma nova forma de organização e de administração da educação. Na Escola-Padrão, as questões administrativas não estão hierarquicamente acima ou abaixo dos aspectos pedagógicos – ambos compõem um universo de relações. Qualquer ação pedagógica que busque promover a formação de uma cidadania consciente e democrática deve estar baseada em uma organização administrativa que pratique o espírito consciente e democrático de gestão. A ênfase nessas novas formas de gestão não nasce apenas da necessidade de racionalização administrativa, mas é um componente central na renovação da prática a ser desenvolvida no núcleo escolar (SÃO PAULO, 1991).

Na citação acima, a palavra *gestão* está relacionada à inauguração de um novo modelo¹² de escola que integra, na relação de seus participantes, tanto os assuntos pedagógicos como os administrativos. Isso significa que, na função de administrador da escola, o professor participa não só dos assuntos referentes à formação do aluno, como também de todos os assuntos que envolvem os demais segmentos da escola. Nesse contexto em que o professor é administrador da escola ele assume a função de gestor escolar e, nesse caso, a palavra *gestão* comporta tanto o ofício de professor como a de administrador da escola.

Segundo o documento que instituiu o Projeto Escola-Padrão, a instituição desse modelo, pretendia traçar medidas para redefinir o papel do Estado em relação à escola que, até então, figurava como *simples prestador de serviço e o cidadão receptor passivo dos serviços prestados* (SÃO PAULO, 1991). Nesse caso, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, enfim, o coletivo interno e externo da escola faria parte da administração escolar e se responsabilizaria por ela. Qual seria o papel dos órgãos centrais nesse modelo de escola? No caso desse projeto, os órgãos centrais exercem a função de *assessoria e suporte técnico-administrativo para auxiliar o processo de planejamento das unidades escolares* (SÃO PAULO, 1991, p. 4). Na função de *assessor* das ações da escola, os órgãos centrais assumem

¹² O Governador Fleury Filho, por meio do Decreto nº 33.235, de 6 de maio de 1991, criou o *Núcleo de Gestão Estratégica* que ficou encarregado de realizar o levantamento de todos os diagnósticos, estudos e análises sobre o ensino público do Estado de São Paulo. O Núcleo tinha por função apresentar projetos de soluções para aspectos críticos do sistema educacional da rede estadual de ensino visando, entre outras coisas, a restauração e modernização administrativa da Secretaria da Educação; a manutenção, racionalização e adequação da rede física de ensino e a organização dos conteúdos curriculares e estrutura didática para o ensino fundamental e médio, etc.

a missão de controle e garantia da qualidade de ensino, para tanto, estabelece contrato de parceria com a escola, estimulando a participação coletiva de seus participantes. Com base no discurso da coletividade,

As práticas centralizadoras encarnam a ideia do contrato social, em que o Estado governa para o bem estar coletivo, enquanto a ideia da parceria é expressa nas práticas descentralizadoras que exigem que o contrato político seja elaborado por indivíduos e grupos autogeridos. Embora o contrato social e a parceria sejam analiticamente distintos, juntos eles constituem uma fórmula para governar a criança e o docente (POPKEWITZ, 2011, p. 235).

Nesse processo de parceria entre órgãos centrais e escola, fica a cargo dos órgãos centrais a responsabilidade de garantir que todos os segmentos administrativos da escola respondam às exigências organizacionais impostas pela legislação, para tanto, a escola se submeteria a constantes processos de avaliação para aferir se os *objetivos educacionais por série foram atingidos* (SÃO PAULO, 1991, p. 4). Para Tardif (2011) nesse modelo de estado descentralizador, a avaliação se transforma num dispositivo de controle e manipulação da escola,

Essa transformação do papel do Estado na educação toma forma de uma descentralização (ou uma desconcentração) da autoridade em direção às escolas, a fim de que estas possam tomar decisões significativas no plano da distribuição das verbas, mas no interior de um quadro nacional, que se reforça como se pode. Com esse deslocamento da responsabilidade e da autoridade, mecanismos de imputabilidade e de avaliação institucional são instalados; nos tempos de hoje, a autoavaliação e a avaliação institucional pressionam os quadros escolares e fazem o sucesso de colóquios e de publicações especializadas! (TARDIF, 2011, p. 264).

Na nova (para a época) LDB 9394/96, presente no edital de 1998, a coletividade é acentuada, sobretudo na ênfase dada à construção da proposta pedagógica pela escola. Com a instituição dos PCN, as orientações das ações pedagógicas se concentram no trabalho por área de conhecimento. Isso pressupõe um docente envolvido com conhecimentos de outras disciplinas, com formação de equipes para a execução de trabalhos interdisciplinares, ou seja, diferentes modos de fazer a coletividade.

Com o advento da globalização e difusão da internet cria-se novos modelos de comunicação e novas formas de divulgação da informação. Em função disso, estabelece-se um currículo nacional baseado nos avanços não só científicos, mas também tecnológicos. Nesse modelo de currículo, o professor tem de formar o aluno para dialogar com todos os setores da sociedade, e isso requer pesquisa e conhecimento. Isso significaria mudança na postura do professor, visto que a simples aquisição e acúmulo de informação não mais garantiam ao aluno aprendizado para atuar na sociedade do conhecimento. Nesse cenário, o conhecimento exigido do professor não mais se restringe à sua disciplina, é preciso que ele

também domine as “novas” tecnologias para ensinar o aluno, somam-se a isso os conhecimentos sobre as questões de saúde, como droga, doenças sexualmente transmissíveis, tabagismo; conhecimentos sobre as questões ambientais, etc.

Os projetos interdisciplinares propiciaram uma forma diferente de gestão da coletividade na escola. Nesse trabalho, há o estabelecimento de parcerias com a comunidade escolar e a externa, com o comércio, com agentes da saúde, com a política local, etc.

No Estado de São Paulo, a ênfase à política da coletividade também é acentuada. Com a instituição da progressão continuada, a comunidade é *convidada* a participar da elaboração da proposta pedagógica da escola, incentivam-se a formação dos grêmios estudantis, conselho de escola, participação ativa dos conselhos de escola, associação de pais e mestres, etc.

No edital de 2003, o perfil do docente responsável e atuante também é direcionado para a coletividade escolar. Além de gestor dos espaços e ambientes da escola, tais como as bibliotecas, laboratórios, o professor é um gestor *acolhedor* do aluno e articulador de ações de socialização entre os participantes da escola. Incentivar e realizar projetos e outras ações em que comunidade, pais e alunos participem, faz parte da responsabilidade do gestor.

Realizando um trabalho coletivo, a escola conquistou o direito de elaborar sua proposta pedagógica, mas aos olhos da mídia, da sociedade parceira, da comunidade, o que conta são os resultados das avaliações do SARESP, Saeb, ENEM. Ao que parece, esses instrumentos estão sendo utilizados para classificar a escola e para prestar conta à sociedade de que os órgãos centrais estão cumprindo com o dever de fiscalizar se o aluno está ou não aprendendo, o que o professor está ensinando e como está ensinando. De certo modo, e em conformidade com os estudos de Tardif (2011), pode se dizer que, embora os órgãos centrais adquiriram um *aparente* distanciamento da escola,

Observando-se de perto, é preciso admitir que os governos ocidentais estão longe de desinteressar da educação, mesmo que a sua responsabilidade assuma novas formas. Não é porque lhe é imposta uma dieta de emagrecimento que o Estado central renuncia a exercer responsabilidade em matéria de educação. Entretanto, ao que parece, seu papel se transforma progressivamente. Tudo acontece como se o Estado tomasse uma certa distância em relação ao funcionamento cotidiano do sistema e ao exercício dos mandatos confiados aos poderes organizadores locais, doravante responsáveis pela distribuição de suas verbas e pela conquista de seus objetivos. O Estado central se limita à elaboração de políticas, notadamente no plano curricular (símbolo da unidade e da integridade de um “sistema” educativo), repousando o mais possível sobre amplos consensos, e, pela instalação de mecanismos de avaliação, controla a conquista dos alvos e objetivos determinados (TARDIF, 2011, p. 222-223).

Em resposta às indagações iniciais deste capítulo, sobre a transição do ofício de professor para o de gestor da escola, e em face da discussão realizada a esse respeito, percebe-se que, gradativamente, o ofício de professor foi caminhando para o de gestor escolar. Segundo Tardif (2011) em tempos de aceleração econômica, social e cultural, os órgãos centrais se afastam do modelo de *prestador de serviço* para caminhar para a ética de empresa eficiente e moderna, nesse caso afasta-se também dos modelos instituidores de saber, para *caminhar para uma função de organização de ambientes pedagógicos e de mediação* (grifos meus). Nesse cenário, o professor não tem identidade definida, visto que não há modelos a ser seguidos, seja pelo passado da instituição escolar, seja pelas forças do mercado e pelas novas tecnologias. Existe, antes, *uma apropriação individual e coletiva, tanto do passado quanto das possibilidades presentes e uma recomposição identitária a partir desses elementos* (TARDIF, 2011, p. 275). Segundo Tardif (2011)

Seria mais justo dizer que o profissionalismo docente estaria em vias de transformação e de recomposição: o antigo profissionalismo fundado, em última análise, sobre um *ethos* de serviço público, seria substituído por um profissionalismo de tipo “gerencial”, com o docente incorporando à sua identidade as novas realidades do mercado e do novo *management* educativo (TARDIF, 2011, p. 269).

Pela relevância da discussão sobre a transição do ofício de professor para o de gestor escolar, faz-se notório ressaltar aqui que é preciso que essa temática seja mais debatida em outras produções acadêmicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta dissertação foi a de buscar o perfil do professor de Língua Portuguesa requerido nas publicações apresentadas nos editais de concurso de ingresso de professores da rede estadual paulista, dos anos de 1992, 1998 e 2003. Nessa trajetória investigativa, procurou-se responder também quais conhecimentos foram exigidos do professor de Língua Portuguesa candidato ao concurso e que mudanças ocorreram no ensino da gramática, literatura e produção textual.

É certo que, analisando o percurso até aqui trilhado, surpreendi-me com os resultados dessa investigação. Percebi que a lei garante aos órgãos centrais a autonomia de decidir os rumos que devem ou não tomar a educação. Nesse sentido, definem também quais conteúdos são relevantes, que alunos pretendem formar e para quê (continuar os estudos numa universidade ou suprir o mercado de trabalho de mão de obra), bem como os modos de fazer e ensinar a prática do professor. Constatou-se também que na transição de um governo para outro a educação é parte de um discurso prioritário, mas o que prevalece é o custo de cada aluno para o Estado, os gastos com a manutenção da escola, contratação de professores, funcionários, etc.

Mas quem é o docente descrito nas publicações dos editais de 1992, 1998 e 2003?

No edital de 1992 o docente, por um lado, tem autonomia para elaborar a proposta pedagógica da escola, em conformidade com as orientações dos Conselhos deliberativos. É considerado como parte integrante de um novo projeto de educação. É ético e cauteloso no tratamento dado ao aluno proveniente das camadas sociais desfavorecidas, sobretudo porque, procura dar a ele a cultura que não assimilou em seu meio social. Propõe ações que visam à recuperação do aluno que apresenta dificuldades de aprendizado. Elabora seu plano de ensino em conformidade com avaliação do que sabe ou não o aluno. É mediador e facilitador do aprendizado do aluno e vê, no erro dele, a possibilidade de avaliar sua prática. Participa ativamente dos Conselhos de Escola e reuniões de APM. Incentiva o protagonismo juvenil na escola. Esforça-se para trazer as famílias e comunidades ao contexto escolar. Elabora projetos buscando parcerias tanto dos familiares como da comunidade local e, sobretudo, sabe trabalhar em equipe.

Mas, por outro lado, é um docente mal formado, que emprega em suas aulas procedimentos de trabalho centrados na utilização do livro didático, considerados pela crítica educacional como um material de conteúdo obsoleto e ultrapassado. Tem dificuldades para

entender e interpretar as propostas pedagógicas publicadas pela CENP. Nas aulas de literatura, utiliza os textos literários apenas para caracterizar as escolas literárias e estudar a biografia dos autores clássicos, e ainda com base nas atividades apresentadas pelos livros didáticos. Nos estudos de gramática em sala, se vale de exercícios mnemônicos descontextualizados, que fragmentam os textos para classificar as palavras. Utiliza a produção textual do aluno apenas para acentuar o erro dele. Utiliza a avaliação como “ajuste de contas” convertendo-a num instrumento de punição e pressão sobre os alunos. (SÃO PAULO, 1992b).

No edital de 1998, o professor, por um lado, é colaborativo e participativo nas questões que envolvem a elaboração da proposta pedagógica da escola. Estabelece vínculos com as famílias e a comunidade, articulando reuniões para discutir o planejamento e avaliação dos discentes. É autônomo, sabe gerir a si e os diversos segmentos da escola. Sabe avaliar o aluno respeitando suas dificuldades e limitações. Conhece a progressão continuada e a concebe como um meio de possibilitar ao aluno o prosseguimento dos estudos, pois entende que a reprovação traz danos morais e constrangimento psicológico a ele e a sua família. É mediador do processo de ensino e aprendizagem do aluno. É zeloso e participativo na hora de elaborar projetos que envolvem as questões de ética, cidadania, sexualidade e os demais assuntos que permeiam as discussões sociais. Tem espírito colaborativo e participativo e sabe trabalhar em equipe. Avalia constantemente sua prática por meio das avaliações externas, internas e das práticas de avaliações diagnósticas realizadas em sala de aula. No ensino da Língua Portuguesa, é um docente pesquisador, habilidoso e competente, que conhece e sabe lidar com as diferentes tecnologias presentes na esfera social.

Por outro lado, é vítima da tradição avaliativa de copiar modelos de avaliações contraproducentes. Utiliza a avaliação como instrumento de poder contra o aluno. Concebe a avaliação como medida do conhecimento do aluno e a reduz a simples atribuição de conceitos e notas. Age com desrespeito ao aluno e a sua família, quando se vale da prática de retenção. Realiza as atividades de Língua Portuguesa baseando-se nos livros didáticos. Utiliza a produção de texto como pretexto para destacar o erro do aluno. Desenvolve atividades com os textos literários para o tratamento de questões morais.

Já no edital de 2003, o docente, por um lado é sociável, acolhedor, solidário e respeita a diversidade cultural do aluno. Desenvolve ações voltadas para a comunidade e sabe trabalhar em equipe. Tem autonomia para elaborar projetos interdisciplinares, bem como para estimular o protagonismo juvenil e a participação coletiva dos membros da comunidade escolar e externa. É gestor responsável pelos equipamentos e materiais pedagógicos da escola

e por outros segmentos. Utiliza metodologias voltadas para práticas inovadoras de avaliação do aluno. Incentiva a participação do aluno e dos demais membros da escola para a realização das avaliações externas (Saeb e Saresp). É compromissado com a educação formativa da educação básica, de jovens e adultos e da educação especial. É gestor da construção coletiva da proposta pedagógica da escola. Elabora as aulas de Língua Portuguesa com base, também, nas instruções dos PCN.

Ao passo que, por outro lado, conhece os mecanismos de avaliação do aluno, mas não apresenta um ensino de qualidade. Desconhece os resultados benéficos da progressão continuada. Carece de ousadia e coragem para propor atividades inovadoras, que incentivem a participação do aluno.

Percebe-se que, se posicionado lado a lado, o perfil do docente requerido nas publicações de um mesmo edital ora figura como docente ideal e ora como docente desqualificado para o exercício do ofício de professor. Esse bipartir do perfil do docente é corrente nos discursos oriundos dos órgãos centrais, dos especialistas e outros profissionais que se julgam competentes para discorrer sobre os assuntos que dizem respeito à educação.

Da investigação propriamente dita infere-se que o perfil do docente, expresso nas publicações apresentadas dos programas de concursos de ingresso, ora figura como ideal e ora como incapacitado para o exercício da docência. O mais surpreendente disso é que esse perfil dúbio do docente apresenta-se subdividido num mesmo edital de concurso público.

Quanto aos conhecimentos da disciplina de Língua Portuguesa ficou claro que a lista de clássicos da literatura apresentada no edital de 1992 foi publicada equivocadamente, pois segundo a proposta curricular desse edital os autores clássicos da literatura seriam escolhidos, em conformidade com o planejamento do professor, elaborado de acordo com o nível de conhecimento de literatura apresentado pelo discente. Ainda sobre os conhecimentos da disciplina de Língua Portuguesa, foram constatadas divergências entre os conteúdos postulados pelas propostas curriculares da CENP e os PCN de língua Portuguesa.

Cumpre assinalar ainda que a legislação e as avaliações externas são dois instrumentos que têm legitimado as maneiras de ensinar e de quais conteúdos devem ser ensinados pelo docente. Pelo exposto é possível afirmar que a legislação tem cerceado a escola funcionando como um dispositivo de policiando de suas fronteiras, nesse caso a ideia de escola autônoma é precisamente ilusória.

É certo que os programas e as reformas educativas são pensados a partir de um ideal de educação. Nesse processo de mudanças educacionais, a escola surge para firmar o compromisso dos órgãos centrais em relação ao ideal de escola que pretendem construir e o ideal de aluno que pretendem formar. Se tomados como base os editais de concurso de 1992, 1998 e 2003, o ideal de educação foi sendo legitimado por meio dos discursos centrados na desburocratização da escola, democracia e autonomia. Com efeito, foi redesenhada uma escola capaz de dimensionar suas próprias necessidades, programar suas ações, elaborar sua proposta pedagógica e o regimento escolar. Nesse modelo de escola autônoma, há um aparente distanciamento dos órgãos centrais em relação à escola, isso porque, nos discursos da coletividade, da parceria, dos dispositivos de avaliação esse distanciamento é anulado, e os responsáveis por tais discursos se fazem presentes.

No discurso da coletividade, o professor figura à revelia dos projetos de ideal de escola pensados pelos órgãos centrais, pois ora surgem como parte necessária de uma proposta educativa, ora como sombras, representantes ou sujeitos (Lawn, 2001, p. 118). É nesse sentido que nos documentos institucionais o perfil do docente é bipartido, utilizado ora para legitimar um discurso de escola ideal, ora para responsabilizar a escola pelo seu fracasso. Nesse processo, a escola e, sobretudo o docente, são constantemente vigiados e as fronteiras da escola policiadas pelos olhares da comunidade, da mídia impressa e televisiva e, sobretudo dos órgãos centrais.

Segundo Lawn (2001) *a identidade do professor simboliza o sistema e a nação que o criou*, do mesmo modo os perfis dos professores também são criados (LAWN, 2001, p. 118). Tais criações, se positivas ou negativas, dependerão de quem está empregando a palavra do discurso.

Vale lembrar aqui, por fim, que não se tem conhecimento de pesquisa acadêmica que tenha se ocupado dos editais de concursos como objeto de estudo. Considerando que os editais de concursos públicos são documentos que trazem toda a legislação e assuntos sobre a educação que está sendo discutida, nas épocas de suas publicações, seria interessante que mais pesquisadores atentassem para tal temática, visto que é ainda campo fértil que merece ser investigado.

Bibliografia

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2003. Introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa: Tzvetan Todorov. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. 1992. *A reprodução – elementos para uma teoria do sistema*. Tradução: Reynaldo Bairão. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves (Cap.1, p. 11-75).

BRASIL. 1961. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>>. Acesso em: jan. 2012 e dez. 2012.

_____. 1971. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>>. Acessos em: nov. 2011 e nov. 2012.

_____. 1995. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, *Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências*. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/108165/lei-9131-95>>. Acessos em: fev. 2012; nov. 2012.

_____. 1996. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>>. Acessos em: set. 20 11 e nov. 2012.

_____. 1997. Ministério da Educação e do Desporto.. Parecer CNE nº 3/97 – CEB. *Os Parâmetros Curriculares Nacionais*. Disponível em: Centro de Referência Mário Covas - <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0276-0281_c.pdf>. Acessos em: out. 2011; dez. 2012.

_____. 1998. Secretaria de Educação Fundamental.. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 436 p.

_____. 1998a. Secretaria de Educação Fundamental.. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*/ Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF. 174 p.

_____. 1998b. Secretaria de Educação Fundamental.. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF. 106 p.

_____. 1998c. Ministério da Educação.. Parecer CNE/CEB nº: 15/98 de *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf>. Acessos em: set. 2012; dez. 2012.

_____. 1998d. Ministério da Educação e do Desporto.. Parecer CNE/CEB 04/98 institui *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf>. Acessos em: jul. 2011 e dez. 2012.

_____. 1999. Ministério da Educação.. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação. 364 p.

_____. 2012. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB, nº 2, de 30 de janeiro de 2012. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (Seção 1, p. 20). Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acessos em: out. 2012; dez. 2012. (sobre mudança do nome da área

CHIZZOTTI, Antônio; CASALI, Alípio. 2011. O paradigma curricular europeu das competências. *Cadernos de História da Educação* – v. 11, n. 1 – jan./jun.2012, pp.13-30.

FERREIRA, Marcos Paulo. 2006. *Concursos, ingresso e profissão docente: um estudo de caso dos professores de História (São Paulo, 2003-2005)*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

FERRETTI, Celso João. 1994. O Estatuto da Criança e do Adolescente e a questão educacional. In: GROSBAUM, Elena; ALVES, Maria Leila; MARTINS, Angela Maria (coord.). *Violência, um retrato em branco e preto*. São Paulo: FDE. Diretoria Técnica. 94 p. – (Série Ideias; n. 21).

FONTURA, Maria Madalena. 1992. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA, António (org.); HUBERMAN, Michael; GOODSON, Ivor F. et al. *Vidas de professores*. Tradução: Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira. Portugal: Porto Editora LDA.

FREITAS, Luiz Carlos de. 2004. A avaliação e as Reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. In: *Educação e sociedade*. Campinas, v. 25, n. 86, p. 133-170.

GARITA, Rosaly Mara Senapeschi. 2005. *Avaliação da aprendizagem e as políticas educacionais*. Docente das Disciplinas Pedagógicas do Departamento de Matemática e da Computação – (ICMC), da Universidade de São Paulo – USP – São Carlos. Disponível em: <<http://www.ime.unicamp.br/erpm2005/anais/c9.pdf>>. Acesso em: maio, 2011; dez.2012.

GERMANO, José Willington. 2005. *Estado militar e educação no Brasil*. 4ª ed. Cap. III: A reforma de 1º e 2º graus. pp.159-189. São Paulo: Cortez.

GOMES, Luiz Roberto. 1998. *Políticas de seleção de professores: estudo sobre os concursos públicos para provimento de cargo de professor I da rede estadual paulista na década de 80*.

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

LAWN, Martin. 2001. Os professores e a fabricação de identidades. *Currículo sem fronteiras*: v. 1, n.2, pp. 117-130.

LOUZADA, Maria Silvia Olivi. 2009. *Discurso e texto: currículos, formação de professores e prática de ensino da Língua Portuguesa*. Departamento de Letras - Programa de Mestrado em Linguística. São Paulo: Universidade de Franca (Unifran), pp. 17-33.

MARTINS, Maria do Carmo. 1996. *A construção da proposta curricular de História da CENP no período de 1986 a 1992: confrontos e conflitos*. Dissertação de Mestrado em Educação. Área de concentração: Metodologia de Ensino. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

_____. 2002. *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Bragança Paulista (SP): Editora da Universidade São Francisco (Edusf).

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). 1994. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez. Cap. 1, pp. 7-27.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. 2001. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. In: LIBÂNEO, José Carlos; SOARES, Magda; CANDAU, Vera Maria (org.), *et. al. Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A. 2ª ed. pp. 61-77.

NOVAES, Luiz Carlos. 2009. *Os impactos da política educacional paulista na prática docente e na organização do trabalho pedagógico nas escolas estaduais paulistas na perspectiva dos professores*. Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). *Jornal de Políticas Educacionais*, nº 5, Janeiro–junho de 2009, pp. 13–26. Disponível em: <http://www.jpe.ufpr.br/n5_2.pdf>. Acessos em: out. 2011; dez. 2012.

NÓVOA, António (org.) et al. 1995. Formação de professores e profissão docente. In: _____. *Os professores e a sua formação*. Tradução: Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. 2ª ed. Portugal/Lisboa: Publicações Dom Quixote, Ltda., pp.15-33.

_____. 2007. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Sindicato dos professores de São Paulo (Sinpro/SP). Edição: J.S. Faro e Priscila Gutierre, pp. 1-24. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acessos em: nov. 2011 e dez. 2012.

_____. 2011. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude (orgs.). *O ofício de professor: história, perspectiva e desafios internacionais*. Tradução: Lucy Magalhães. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes. pp. 217-233.

PATTO, Maria Helena Souza. 2000. Mutações do cativo (Caminhos da semiformação). In: _____. *Mutações do cativo: escritos de psicologia e política*. São Paulo: EDUSP, pp. 154 – 185.

POPKEWITZ, Thomas S. 2011. Uma perspectiva comparativa das parcerias, do contrato social e dos sistemas racionais emergentes. In: TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude (orgs.). *O ofício de professor: história, perspectiva e desafios internacionais*. Tradução: Lucy Magalhães. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes. pp. 234-254.

POSSENTI, Sírio. 1996. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. (10ª reimpressão/2003). Coleção Leituras do Brasil. Campinas, SP: Mercado das Letras. Associação de Leitura do Brasil.

SACRISTÁN, J. Gimeno. 1998. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed.

SANTOS, Edson Segamarchi dos. 2012. *A situação funcional dos professores da rede estadual paulista: problemas de seleção e admissão e dos concursos públicos (1976-2010)*. Tese de doutorado em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

SÃO PAULO (Estado). 1976. Secretaria de Estado da Educação. Decreto nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976 - São Paulo. *Reorganiza a Secretaria de Estado de Educação*. Capítulo I - *Da Estrutura Básica*, item g. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/214799/decreto-7510-76-sao-paulo-sp>>. Acessos em: dez. 2011 e 28, dez. 2012.

_____. 1977. Secretaria de Estado da Educação. CAMARGO, Cacilda de Oliveira; NEVES, Maria Helena de Moura; LAUAND, Najla; IGNÁCIO, Sebastião Expedito. Projeto: *Capacitação de Recursos Humanos para o Ensino de 1º grau*.

_____. 1978. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular de língua portuguesa e técnicas de redação para o 2º grau*. São Paulo, SE/CENP. 41p.

_____. 1984. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau; reflexões preliminares*. São Paulo, SE/CENP/UNICAMP, vol. I, p. 41.

_____. 1986. Imprensa Oficial. Bibliografia do concurso de ingresso Professor III - Língua Portuguesa- Edital de 28-12-1985, p. 31. Disponível em: <http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/1985/executivo%2520secao%2520i/dezembro/28/pag_0031_BBUJM2485I7G0e7LQLVA73MVMKT.pdf&pagina=31&data=28/12/1985&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100031>. Acesso em: 11 de nov. 2012.

_____. 1988. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus*. Coletânea de Textos. Vol. I. São Paulo, SE/CENP.

_____. 1991. Imprensa Oficial. *Programa de reformas do ensino público do Estado de São Paulo: SE*. Diário Oficial- Executivo I - Caderno Suplemento. São Paulo, v.101, nº 201, 23 out. 1991. Disponível em:
http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/1991/suplemento/executivo%2520secao%2520i/outubro/23/pag_0001_DD7UDM6KMPJCTe9HD37TJAU3NOM.pdf&pagina=1&data=23/10/1991&caderno=Suplemento%20-%20Executivo%20I&paginaordenacao=100001. Acessos em: out. 2011 e 1 set. 2012.

_____. 1991a. Secretaria de Estado da Educação. Decreto nº 33.235, de 6 de maio de 1991, *institui o Núcleo de Gestão Estratégica na Secretaria da Educação e dá outras providências*. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/182712/decreto-33235-91-sao-paulo-sp>>. Acesso em: out. 2011 e 27, dez. 2012.

_____. 1991b. Secretaria de Estado da Educação. Decreto nº 34.035, de 22 de outubro de 1991 - *Dispõe sobre a instituição do Projeto Educacional “Escola-Padrão” na Secretaria da Educação de São Paulo*. Disponível em:
<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/181563/decreto-34035-91-sao-paulo-sp>. Acessos em: dez. 2011 e nov. 2012.

_____. 1992. Imprensa Oficial. *Instruções Especiais 02/92. Bibliografia do Concurso Público Professor III de Português*. Diário Oficial do Estado de São Paulo de 19/05/1992. Primeira, Segunda e Terceira Partes (p. 54). Disponível em:<http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/Popup/Pop_DO_Busca1991Resultado.aspx?Trinca=139&CadernoID=ex1&Data=19920519&Name=139665J0035.PDF&SubDiretorio=0&Pagina=54>. Acesso em: 03 dez. 2011.

_____. 1992a. Imprensa Oficial. *Instruções Especiais 02/92. Bibliografia do Concurso Público Professor III de Português*. Diário Oficial do Estado de São Paulo de 19/05/1992. Término da Terceira Parte da bibliografia do Concurso Público - Professor III de Português (p. 55). Disponível em:
 <http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/Popup/Pop_DO_Busca1991Resultado.aspx?Trinca=139&CadernoID=ex1&Data=19920519&Name=139665J0036.PDF&SubDiretorio=0&Pagina=55>. Acessos em: 03 dez. 2011.

_____. 1992b. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de Português: 2º grau*. São Paulo, SE/CENP.

_____. 1994. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Língua Portuguesa: 1º grau: 5ª a 8ª séries*. São Paulo: SE/CENP. v. 2 (Prática Pedagógica).

_____. 1995. Secretaria de Estado da Educação. Decreto nº 40.473, de 21 de novembro de 1995- *Institui o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual e dá providências correlatas*. Disponível em:

<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1995/decreto%20n.40.473,%20de%2021.11.1995.htm>>. Acessos: em out. 2011 e 18 nov. 2012.

_____. 1996. Secretaria de Estado da Educação. Deliberação CEE Nº 11/96. *Dispõe sobre pedidos de reconsideração e recursos referentes aos resultados finais de avaliação de alunos do sistema de ensino de 1º e 2º Graus do Estado de São Paulo, regular e supletivo, público e particular*. SEE/SP.

Disponível em:< http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/delcee11_96.html>. Acessos em: out. 2011; dez. 2012.

_____. 1996a. Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE n. 27, de 29 de março de 1996. *Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo*. Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/27_1996.htm?Time=12/29/2012 1:18:49 AM>. Acesso em: 29 dez. 2012.

_____. 1997. Lei Complementar n.º 836, de 30 de dezembro de 1997 de 30/12/1997. *Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas (Art. 4º)*. Disponível em: <http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/notas/leicomp836_97.htm>. Acesso em: dez. 2011 e nov. 2012.

_____. 1997a. Secretaria de Estado da Educação. Deliberação CEE n.º 09/1997 e Indicação CEE n.º 08/1997- *Institui no Sistema de Ensino Fundamental do Estado de São Paulo o Regime de Progressão Continuada*. Centro de Referência em Educação Mário Covas. Disponível em:

<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ccs_l.php?t=LegislacaoSup>. Acesso em: 22 nov. 2012.

_____. 1997b. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa: ensino fundamental*. 5ª. ed. São Paulo: SE/CENP, 80.

_____. 1998. Imprensa Oficial. Instruções Especiais SE 01/98. *Edital de Concurso Público Professor de Educação Básica II (PEB II)*- Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Exec. Seq. I, p.108 (vol. 114), quinta-feira, 18 jun. 1998 – 49. Publicado no D.O.18-06-1998 (p. 49). Disponível em:

<http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/Popup/Pop_DO_Busca1991Resultado.aspx?Trinca=139&CadernoID=ex1&Data=19980618&Name=1396C6I0030.PDF&SubDiretorio=0&Pagina=49>. Acessos em: 3 e 4 dez. 2011.

_____. 1998a. Imprensa Oficial. *Instruções Especiais SE 01/98. Edital de Concurso Público Professor de Educação Básica II (PEB II)*. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Exec. Seq. I, São Paulo, 108 (114), quinta-feira, 18 jun. 1998 – p.51. Publicado no D.O.– D.O.18-06-1998 (p. 51). Disponível em:

<http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/Popup/Pop_DO_Busca1991Resultado.aspx?Trinca=139&CadernoID=ex1&Data=19980618&Name=1396C6I0032.PDF&SubDiretorio=0&Pagina=51>. Acessos em: 3 e 4 dez. 2011.

_____. 1998b. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Língua Portuguesa: ensino médio*. São Paulo: SE/CENP. v. 1 (Prática Pedagógica).

_____. 1998c. Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE nº 49, de 3 de março de 1998. *Dispõe sobre normas complementares referentes à organização escolar e dá providências correlatas*. Centro de Referência Mário Covas. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p1103-1105_c.pdf>. Acesso em: out. 2012.

_____. 1998d. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de português: ensino médio*. São Paulo: SE/CENP, 80 p.

_____. 2000. Secretaria de Estado da Educação. *A construção da Proposta Pedagógica da Escola*. A Escola de Cara Nova Planejamento 2000. (CENP/SE). Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/constr_prop_p001-017_c.pdf>. Acessos em: out. jul. 2012 e dez. 2012.

_____. 2001. Secretaria de Estado da Educação. Indicação CEE nº 8/2001 institui *Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo*. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/pebII/07_indicacao_cee_08-2001.pdf>. Acessos em out. 2011 e dez. 2012.

_____. 2003. Imprensa Oficial. *Instruções Especiais 01/2003. Edital do Concurso Público para Professor de Educação Básica II (PEB II)*. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 113 (169), sábado, 6 de setembro de 2003. Disponível em: <http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2003/executivo%2520secao%2520i/setembro/06/Pag_0068_27SSH6LG19L6Qe83D6S6K4D92FO.pdf&pagina=68&data=06/09/2003&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=10068>. p. 68-70. Acessos em: 3 e 4 dez. 2011.

_____. 2008. Secretaria de Estado de Relações Institucionais. Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONDECA). *Estatuto da Criança e do Adolescente. ECA – 18 anos*. Lei Federal nº 8.069, de 13 de junho de 1990: dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

_____. 2011. Secretaria de Estado da Educação. Decreto nº 57.141, *Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas*. Assinado pelo Governador Geraldo Alckmin em 18 de julho de 2011. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1028409/decreto-57141-11-sao-paulo-sp>>. Acesso em: mar. 2012; dez. 2012.

SASS, Odair. 1998. Construtivismo e Currículo. In: BORGES, Abel Silva ...[et al.]; TOZZI, Devanil A. (coord.). 3.ed. *Currículo, conhecimento e sociedade*. São Paulo: FDE. 174 p. – (Série Ideias; n. 26).

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. 2004. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e orgs.: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras.

SOARES, Magda. 2002. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na *cibercultura*. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessos em: dez. 2011; dez. 2012.

SOUZA, Rosa Fátima de. 2004. Lições da escola primária. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, S. J.; SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T (org.). *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores e Associados, pp. 109 – 161.

SPRÍCIGO, Sandra Helena. 1998. *Uma apresentação da Revista de Cultura Vozes*. Periódicos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Boletim de Pesquisa NELIC, V. 2, N. 3 - Leituras do periodismo cultural. Florianópolis (SC). Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/nelic/issue/view/245/showToc>>. Acesso em: 14 jul. 2012.

TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude. 2011. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: _____ (orgs.). *O ofício de professor: história, perspectiva e desafios internacionais*. Tradução: Lucy Magalhães. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes. pp. 255-277.

VICENTINI, Paula Perin & LUGLI, Rosário Genta. 2009. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira. São Paulo: Cortez.

VIEIRA, Alice. 2008. Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhos e labirintos. *Cadernos de Pesquisa*. Vol.38. n. 134, p. 441-458, maio/ago. 2008.

Anexo A: Edital de Concurso Público Professor III - 1992. Língua Portuguesa.

(Fonte: São Paulo, 1992; 1992a).

54 — D.O.E.; Seq. I, São Paulo, 102 (93), terça-feira, 19 mai. 1992

Edital Concurso Público Professor III – 1992. Português

PRIMEIRA PARTE: LITERATURA

Junto com a lista de obras do programa apresenta-se pequena bibliografia específica sobre elas e, abaixo, bibliografia geral.

As questões versarão sobre as obras, texto-base de que se espera leitura atenta e refletida. Neste sentido, tanto a bibliografia específica quanto a geral devem ser entendidas apenas como subsidiárias.

Português – Primeira parte: Literatura – Pequena bibliografia específica		
Nº	Lista de obras do programa	Bibliografia específica
01	Pero Vaz de Caminha – A carta de...	CASTRO, Silvio. O descobrimento do Brasil: a carta de Pero Vaz de Caminha.
02	Luís de Camões. Os Lusíadas e Lírica (sonetos)	CAMÕES, Luís de. Lírica: introdução e notas de Aires da Mata Machado Filho.
		SÉRGIO, Antônio. “Camões panfletário (Camões e D. Sebastião)” e “Em torno das ideias políticas de Camões”.
03	Antônio Vieira – Sermões. (Nossos Clássicos)	SARAIVA, Antonio José. O discurso engenhoso.
04	Gregório de Matos – Poemas escolhidos.	GOMES, João Carlos T. O boca de brasa (um estudo de plágio e criação intertextual).
		WISNIK, José Miguel. “Introdução” a Poemas Escolhidos.
05	Tomás Antônio Gonzaga. Marília de Dirceu.	CANDIDO, Antônio. “Naturalidade e individualismo de Gonzaga”. In: Formação da literatura brasileira. São Paulo: Martins, 1959. v.I
06	José de Alencar Iracema e Senhora.	CANDIDO, Antônio. “Os três Alencares”. In: Formação da literatura brasileira. v.II
		LIMA, Alceu Amoroso. “José de Alencar, esse desconhecido?”
07	Álvares de Azevedo. Lira dos vinte anos.	ANDRADE, Mário de. “Amor e medo”. In: Aspectos da literatura brasileira. São Paulo: Martins Fontes.
		CANDIDO, Antônio. “Álvares de Azevedo, ou Ariel e Caliban”. In: Formação da literatura brasileira. v. II.
08	Eça de Queirós – Primo Basílio	REIS, Carlos. Estatuto e perspectivas do narrador na ficção de Eça de Queirós.
09	Machado de Assis – D. Casimiro e Papéis Avulsos	BOSI, Alfredo. “A máscara e a fenda”.
		CANDIDO, Antônio. “Esquemas de Machado de Assis”.
10	Raul Pompéia – O Ateneu	ANDRADE, Mário de. “O Ateneu”. In: Aspectos da literatura brasileira.
11	Cruz e Sousa – últimos sonetos	BASTIDE, Roger. “Quatro estudos sobre Cruz e Sousa”.

12	Lima Barreto – O triste fim de Policarpo Quaresma	LINS, Osman. Lima Barreto e o espaço romanesco.
13	Mário de Andrade - Macunaíma	CAMPOS, Haroldo de. Morfologia de Macunaíma.
14	Oswald de Andrade – Primeiro caderno do aluno de poesia de Oswald de Andrade	CAMPOS, Haroldo de. “Uma poética de radicalidade”.
15	Fernando Pessoa – Os melhores poemas de Fernando Pessoa	JAKOBON, Roman. “Os oximoros dialéticos de Fernando Pessoa”.
16	Manuel Bandeira - Libertinagem	BANDEIRA, Manuel. Itinerário de Pasárgada.
		MELO E SOUZA, Gilda de. CANDIDO, Antônio. “Introdução à Bandeira”, Manuel – Estrela da vida inteira.
17	Carlos Drummond de Andrade – A rosa do povo e Lição das coisas	CANDIDO, Antônio. “Inquietudes na poesia de Drummond”.
18	Graciliano Ramos – São Bernardo	LAFETÁ, João Luis. “O mundo à revelia”. In: RAMOS, Graciliano. São Bernardo.
		GARBUGLIO, José Carlos. Graciliano Ramos.
19	Clarice Lispector – Laços de família	NUNES, Benedito. Leitura de Clarice Lispector.
20	João Cabral de Melo Neto – Morte e Vida Severina	BARBOSA, João Alexandre. A imitação da forma.
		NUNES, Benedito. João Cabral de Melo Neto.
21	Guimarães Rosa – Primeiras histórias	GALVÃO, Walnice Nogueira. Mitologia roseana.
		SANTOS, Wendel. A construção do romance em Guimarães Rosa.
22	Elenco de cronistas modernos (por) Carlos Drummond de Andrade (e outros)	SÁ, Jorge de. A crônica.
23	BOSI, Alfredo (org.). O conto brasileiro contemporâneo.	BOSI, Alfredo. “Situação do conto contemporâneo”, na obra citada neste item.

Bibliografia geral	
A. Histórias literárias	AMORA, Antonio Soares; Moisés, Massaud et Spina, Segismundo. Presença da literatura portuguesa
	BOSI, Alfredo. História concisa da literatura brasileira.
	CANDIDO, Antônio. Formação da literatura brasileira.
B. Teoria da Literatura	EAGLETON, Terry. Teoria da Literatura: uma introdução.
	LAJOLO, Marisa. O que é literatura.
C. A literatura infantil e juvenil na escola	COLELHO, Nelly Novaes. A literatura infantil.
	JESUALDO. A literatura infantil
	LAJOLO, Marisa et Zilberman, Regina. Literatura infantil brasileira: história e histórias.
	KHÉDE, Sonia Salomão (org.). Literatura infanto juvenil, um gênero polêmico.

SEGUNDA PARTE: REPRESENTAÇÃO DA LÍNGUA COMO OBJETO DE REFLEXÃO E INVESTIGAÇÃO

1. A LÍNGUA PORTUGUESA NAS PERSPECTIVAS TRADICIONAIS	
Gramática normativa	CUNHA, C. e Cintra L. Nova Gramática do português.
	ROCHA LIMA, C. H. Gramática normativa da língua portuguesa.
	SAID ALI, M. Gramática secundária da língua portuguesa.
	MATTOSO CÂMARA JR. J. História e estrutura da língua portuguesa.
2. A LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA	
Conceitos linguísticos fundamentais	BORBA, F. S. Introdução aos estudos linguísticos.
Usos e funções da linguagem	GERALDI, J. W. “Concepções da linguagem e o ensino de português”
	HALLIDAY, M. A. K. “Estrutura e função da linguagem”
	VANOY, F. Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita.
Variação linguística	CAMACHO, R.G. A variação linguística. In: Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para 1º e 2º graus: coletânea de textos. São Paulo: SE/CENP, 1988. v.1.
Normas e sistemas	CASTILHO, Ataliba T. de. Variação linguística, norma culta e ensino da língua materna. In: Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para 1º e 2º graus: coletânea de textos. São Paulo: SE/CENP. v.1. p. 53 a 61.
	GNERRE, M. Escrita, linguagem e poder.
	GNERRE, M. “Linguagem e Poder”. In SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus, coletânea de textos. São Paulo: SE/CENP, 1987. v. I, p. 61 a 70.
	SOARES, Magda B. Linguagem e escola,

	uma perspectiva social.
Sons/Fonemas	CASTILHO, Ataliba T. de. “Os sons”. In: Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para 1º e 2º graus: coletânea de textos. São Paulo: SE/CENP, 1987. v.1.p. 47 a 52.
	CÂMARA JR, J. M. Para o estudo da fonêmica portuguesa.
Morfema e alomorfia	CARONE, Flávia de B. Morfossintaxe. Cap. 1 e 2
	CASTILHO, Ataliba Teixeira (org.) “Problemas de Análise Gramatical”. In: Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para 1º e 2º graus. São Paulo: SE/CENP, 1987. v. 2, p. 20 a 26.
Processos Sintáticos	CARONE, Flávia de B. Morfossintaxe. Cap.3.
	PERINI, M. A. Para uma nova gramática do português.
	PERINI, M. A. “Sintaxe”. In: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus. São Paulo: SE/CENP, 1987. v. 2, p. 27 a 36.
Propriedades semânticas das palavras, das orações e do enunciado	ILARI, Rodolfo et GERALDI, J. W. Semântica.
Discurso ou texto	ABREU, Antonio Soares. Curso de redação.
	KOCK, I. G. V. A coesão textual. São Paulo: Contexto, 1989.
	KOCK, I. G. V. et Travaglia, L. C. A coerência textual. São Paulo: Contexto, 1990.
	MARTINEZ, Rosa Helena Blanco. “Três Tipos de Discurso”. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus, coletânea de textos. São Paulo: SE/CENP, 1987. v. 2, p. 70-95.

TERCEIRA PARTE: O ENSINO DE PORTUGUÊS NA ESCOLA DE 1º E 2º GRAUS

Objetivos e metodologia	ILARI, Rodolfo. A lingüística e o ensino de língua portuguesa.
	ILARI, Rodolfo. O que significa “ensinar” língua materna.
	SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa - 1º grau. São Paulo: SE/CENP, 1991, 4. ed.
	SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta curricular para o ensino de português - 2º grau. São Paulo: SE/CENP, 1991. Versão preliminar.
Alfabetização	CAORIARI, L. C. Alfabetização & lingüística.
	SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa: 1º grau. São Paulo: SE/CENP, 1991, 4. ed.
	TEBEROSKY, Ana et CARDOSO, Beatriz (org). Reflexões sobre o ensino de leitura e da escrita.
	TEBEROSKY, Ana. Psicopedagogia da linguagem escrita.
	WEISZ, Telma. Como se aprende a ler e a escrever ou prontidão um problema mal colocado. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Ciclo Básico. São Paulo: SE/CENP, 1987, p. 63 a 84.
Leitura e Produção de textos	DASCAL, Marcelo. “Reflexão de textos, um processo de aproximação gradual”. In: Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para 1º e 2º graus: coletânea de textos. São Paulo: SE/CENP, 1988. v.3, p. 7-15.
	DURIGAN, Jesus A. “A Missa do Galo” e as variações sobre um mesmo tema: a metáfora da dúvida ou a síntese dos contrários. In: Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para 1º e 2º graus: coletânea de textos. São Paulo: SE/CENP, 1988. v.3, p. 29-34.
	FARIA, Maria Alice. O jornal na sala de aula.

Leitura e Produção de textos	
	FIORIN, J. L. et BAVIOLI, CP. Para entender o texto: leitura e redação.
	GARCIA, Othon M. Comunicação em prosa moderna. Aprenda escrever, aprendendo a pensar.
	GERALDI, João Wanderley (org.). O texto na sala de aula. Leitura e produção.
	KATO, Mary. O aprendizado da leitura.
	KLEIMAN, A. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.
	SMITH, Frank. Compreendendo a leitura. Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler.
	VIEIRA, Alice. O prazer do texto: perspectiva para o ensino da literatura.
	VIEIRA, Yara F. "Recepção ativa de textos". In: Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para 1º e 2º graus. São Paulo: SE/CENP, 1988, v.3, p. 17-19.
	WALDMAN, Berta. "Correio sentimental em questão:...(ilegível). Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para 1º e 2º graus. São Paulo: SE/CENP, 1988. v.3.

Publicações da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas/Secretaria da Educação de caráter seletivo e obrigatória leitura.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Criatividade e gramática. (Carlos Franchi). São Paulo: SE/CENP, 1991.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Ciclo básico. São Paulo: SE/CENP, 1990.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Língua Portuguesa. São Paulo: SE/CENP, 1990. Projeto IPE. Atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas em educação – multimeios. (O ensino de língua portuguesa I/ Português e ensino de gramática II/Texto, leitura e, III/Redação III).

SE/CENP: O texto: da teoria à prática. São Paulo: SE/CENP. 1991.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta curricular para o ensino de português: 2º grau. São Paulo: SE/CENP, 1992.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa - 1º grau. São Paulo: SE/CENP, 1991, 4. ed.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Subsídios à proposta curricular para o ensino de língua portuguesa - 1º e 2º graus. São Paulo: SE/CENP, 1987. 3v.

PROGRAMA E BIBLIOGRAFIA DE **CONHECIMENTOS GERAIS DE EDUCAÇÃO** PARA CANDIDATOS AOS CARGOS DE PROFESSOR III

I – Sociedade Brasileira e Educação

II – Fundamentos de Currículo

III – Planejamento Educacional

IV – Avaliação Educacional

V – A Educação no Estado de São Paulo.

BIBLIOGRAFIA

ANDRÉ, N. C. D. A. A avaliação da escola e a avaliação na escola. Caderno de Pesquisa 74, p. 60 – 70, ago. 1990.

CAMPOS, Maria Nelia. As lutas sociais e a educação. In: Cadernos de Pesquisa, 79, nov. 1991.

Carta a uma professora – pelos rapazes da escola Barbiana – Editorial Presença, Lisboa, 44º ed: 1982.

CUNHA, L. A. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

DAVIS, Claudia e ESPOSITO, Yara Lúcia. Papel e função do erro na Avaliação Escolar. In: Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas n. 74, ago. 1990. Cortez Editora.

DE LA TAILLE, Y DANTAS, M. OLIVEIRA, M. I. DE. Mesa Redonda: três perguntas Vygotskianas, Wallonianas e Piagetianas. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, (76): 57-64, FEV. 1991.

FERREIRA, T. W. Planejamento sim e não: um modo de agir num mundo em permanente mudança. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1983.

FUSARI, J. C. O planejamento educacional e a prática dos educadores. In: Revista (ANDE) 4 (A): 34-35, 1984.

GIRoux, H. Escola crítica cultural. São Paulo, Cortez, 1987.

JOBIM E SOUZA, S, KRAMER, S. O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo: (77):69-80, 1991.

LIBÂNIO, Jose Carlos. Tendências na prática escolar. In: Revista da ANDE n. 6, 1986.

LUCKESI, C. Prática docente e avaliação. Rio de Janeiro, 1990.

- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. Tecnologia educacional. Rio de Janeiro, 7(61): 6-15. Ago/dez. 1984.
- MELLO, A.M.. Magistério do 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo. Cortez/Autores Associados, 1986.
- _____. Educação e transição democrática. Cortez/Autores Associados, 1985, (Coleção polêmicas do nosso Tempo).
- Educação e transição democrática. São Paulo. Cortez/Autores Associados, 1996.
- MIZUKAMI, M. O. M. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
- PAIXÃO, M. ? M. C. A futura lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional e a ideia do currículo. In: INDE, 10(17): 21 a 29, 1991.
- PALMA, João Cardoso. Fundamentos da construção curricular. In: Educação Publica: Tendências e desafios. São Paulo, 1990.
- PATTO, M.H.S.. (Org). Introdução à psicologia escolar. Parte 1. São Paulo: T.A. Queiróz, 1981.
- _____. A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiróz, 1990.
- Rodrigues, A. Função da escola de 1º grau numa sociedade democrática. In: ANDE, 1984.
- _____. Estado, educação e desenvolvimento econômico. Cortez/Autores Associados, 1997.
- ROSE, H.S, DAVIS. C. O nó sórdido da educação brasileira: ensino fundamental. Cadernos de Pesquisa, 1992.
- SAVIANI, Dermeval. Valores – Objetivos da Educação Brasileira Contemporânea: Obstáculos, Impasses e Superação. Autores e Associados, 1986.
- SEVERINO, Antonio. Educação, Ideologia e Contra Ideologia. São Paulo EPU, 1986.

LEGISLAÇÃO

- Lei 10261/68
- Estatuto do magistério.
- Regimentos Comuns das Escolas Estaduais (1º e 2º graus) e Parecer CFE 1022/78
- Lei Federal 4024/61
- Lei Federal 5692/71
- Lei Federal 7044/82
- Parecer CFE 853/71
- Deliberação CEE 29/82
- Indicação CEE 13/83
- Deliberação CEE 03/91
- Constituição Federal e Estadual
- Estatuto da Criança e do Adolescente

- São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Programa de Reformas do ensino público do Estado de São Paulo. São Paulo: SE, 1991. Separada do Diário Oficial. São Paulo. V. 101, nº 201, 23 out. 1991.

Anexo B: Edital do Concurso Público Professor de Educação Básica II - 1998. (Fonte: SÃO PAULO, 1998; 1998a)

D.O.E., Poder Exec., Seq. I, São Paulo, 108 (114), quinta-feira, 18 jun. 1998 - 51

PROGRAMAS E BIBLIOGRAFIAS PARA O CONCURSO PÚBLICO PARA PROVIMENTO DE CARGOS DE PROFESSOR EDUCAÇÃO BÁSICA II.

CONHECIMENTOS GERAIS EM EDUCAÇÃO
PROGRAMA

- I – Sociedade Brasileira e Educação
- II – Fundamentos de Currículo
- III – Planejamento e Gestão Educacional
- IV – Avaliação Educacional
- V – A Educação no Estado de São Paulo
- VI – Legislação

BIBLIOGRAFIA

- AMARO, C. e outros. Papel da educação na ação preventiva ao abuso de drogas e às DST/AIDS. In: IDEIAS (29). São Paulo; SE/FDE, 1996.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A avaliação da escola e a avaliação na escola. Cadernos de Pesquisa, 74, ago. 1990, p. 68-70.
- BARROSO, Carmen, BRUSCHINI, Cristina. Sexo e juventude: como discutir sexualidade em casa e na escola. São Paulo: Cortez, 1990.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997. v.1, v.8 e v.10.
- CARNOY, M. Razões para investir em educação básica. UNICEF Brasil, 1992
- CASTORINA, J.A.; FERREIRO, E.; LERNER, D. e OLIVEIRA, M. K. Piaget – Vigotsky: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1995.
- Centro de Pesquisas para Educação e Cultura – CENPEC. Raízes e Asas. v.1. A escola e sua função social; v.2. Gestão, compromisso de todos; v.3. Trabalho coletivo na escola; v. 4.

- Projeto de escola; v. 5. Ensinar e aprender; v. 6. Como ensinar: um desafio; v. 7. A sala de aula; v. 8. Avaliação e aprendizagem. São Paulo: SE/CENPEC, 1994.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: Teoria & Educação nº 2, 1990. Porto Alegre, p. 177-229.
- DAVIS, C. e ESPOSITO, Y. L. Papel e função do erro na avaliação escolar. In: Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, n. 74, ago., 1990. Cortez Editora.
- DERTOUZOS, M. O que será? Como o novo mundo da informação transformará nossas vidas. São Paulo: Cia das Letras. P-48-80, 225-242 e 365-390.
- DIETZSCH, M. J. Escrita: na história, na vida e na escola. Cadernos de Pesquisa 71. P. 62-71, Nov. 1989.
- DIMENSTEIN, G. Aprendiz do futuro. São Paulo: Ática, 1998.
- GARDNER, H. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GERALDI, C. M. G. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. Revista Pro-posição (5), n. 3 (15). Campinas: Unicamp, 1994.
- HOFFMAN, J. A avaliação: mito e desafio. Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação e Realidade e Revistas e Livros, 1991.
- HORA, D. L. Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva. Campinas: Papirus, 1994.
- LIBÂNEO, J. Didática. Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor. São Paulo: Cortez, 1992.
- LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1996.
- MAYA, Eny, OYAFUSO, Akiko. Plano Escolar: caminho para autonomia. São Paulo: CTE – Cooperativa Técnico Educacional, 1998.
- MELLO, G. N. Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1994.
- MENEZES, J. G. C. (Org.) Estrutura e funcionamento do ensino básico. São Paulo: Pioneira, 1998.
- NÓVOA, Antonio. Relação escola-sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, Raquel Volpato et al (orgs). Formação de professores. São Paulo: Editora da UNESP, 1996, p. 17-36.

PENIN, S. T. S. O ensino como acontecimento. Caderno de Pesquisa nº 98 – pag. 14 a 23 – 1996.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Escola de Cara Nova: sala-ambiente. São Paulo: SE/CENP, 1997.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Escola em movimento. São Paulo: SE/CENP, 1997.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Planejamento 98: Progressão continuada; Avaliação e progressão continuada; As mudanças na educação e a construção da proposta pedagógica da escola; Proposta pedagógica e autonomia da escola; Recuperação: mais uma oportunidade para aprender. São Paulo: SE, 1998.

SILVA, T. R. N. Influências teóricas no ensino e currículo no Brasil. Cadernos de Pesquisa nº 70, p. 5-19, 1989.

SILVA, T. R. N. & DAVIS, C. É proibido repetir. Brasília, MEC/UNESCO, 1995, ou Estudos em Avaliação Educacional nº 7, p. 5-44, 1993.

SOUZA, S. M. Z. L. Conselho de classe: um ritual burocrático ou um espaço de avaliação coletiva? In: Ideias (25). São Paulo: SE/FDE, 1995.

*LEGISLAÇÃO FEDERAL

LEI Nº 9394 DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional

PARECERES DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO:

PARECER CNE/CEB Nº 3/97 – Os Parâmetros Curriculares Nacionais

PARECER CNE/CEB Nº 5/97 – Proposta de Regulamentação da Lei nº 9.394/96

*LEGISLAÇÃO ESTADUAL

DELIBERAÇÕES E INDICAÇÕES DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

DELIBERAÇÃO CEE 09/97 – Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no Ensino Fundamental

INDICAÇÃO CEE 08/97 – Regime de Progressão Continuada (Anexada à Deliberação CEE nº 9/97)

DELIBERAÇÃO CEE 10/97 – Fixa normas para elaboração do Regime dos Estabelecimentos de Ensino fundamental e Médio

INDICAÇÃO CEE 09/97 – Diretrizes para elaboração de Regimento das Escolas no Estado de São Paulo

RESOLUÇÃO SE Nº 49/98 DE 3 DE MARÇO DE 1998 – Dispõe sobre normas complementares referentes à organização escolar e dá providências correlatas.

INSTRUÇÃO CONJUNTA CENP/COGSP/CEI PUBLICADA NO D.O.E. DE 13.2.98 – SEÇÃO I – PÁG. 14 – Organização curricular – Progressão continuada

COMUNICADO SE DE 22.3.95 –

Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo, no período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998.

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS - PORTUGUÊS

PROGRAMA

I. A língua Portuguesa na perspectiva tradicional

*Gramática normativa

*Gramática histórica

II. A Língua Portuguesa na perspectiva da Linguística

*Som/fonema

*Morfema e alomorfia

*Processos sintáticos

*Propriedades semânticas das palavras, das orações e do enunciado

III. Literatura

*História Literária

*Teoria da literatura

*A literatura infantil e juvenil na escola

*Obras literárias

IV. Linguagem e ensino

*Linguagem: uso e função

*Discurso ou texto

*Língua oral e língua escrita

*Variação lingüística e norma

*Gramática e criatividade

*Leitura e produção de texto

V. O Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio

BIBLIOGRAFIA

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997. v.2.
- BOSI, Alfredo. História Concisa da literatura brasileira. São Paulo: Cultrix, 1983.
- CÂMARA JR., J. Mattoso. História e Estrutura da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Padrão, 1975.
- CÂNDIDO, A. Formação da literatura brasileira. Belo Horizonte: Itatiaia, 1972.
- CARONE, Flávia de Barros. Morfossintaxe. São Paulo: Ática, 1986. (Fundamentos) Cap. 1, 2 e 3.
- CASTILHO, Ataliba T. de. Os Sons. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Subsídios à Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa para o 1º e 2º Graus. São Paulo: SE/CENP/UNICAMP, v. 1. p. 43-53.
- CASTILHO, Ataliba T. de. Variação lingüística, norma culta ensino de língua materna. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º Graus. São Paulo: SE/CENP/UNICAMP, 1978, v. 1. p. 53-61.
- CHIAPPINI, Lígia, CITELLI, Adilson (coord.) Aprender e ensinar com textos não escolares. São Paulo: Cortez, 1997.
- CHIAPPINI, Lígia, NAGAMINE, Helena, MICHELETTI, Guaraciaba (coord.) Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos. São Paulo: Cortez, 1997.
- COUTINHO, A. A literatura no Brasil. São Paulo: Global, 1997.
- CUNHA, C. e CINTRA L. Nova Gramática do Português. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- EAGLETON, Terry. Teoria da literatura: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. SE/CENP, 1988.
- GERALDI, J. W. e CITELLI, P. Aprendendo a escrever com os textos dos alunos. São Paulo: Cortez, 1997.
- GNERRE, M. Escrita, linguagem e poder. São Paulo: Martins Fontes, 1983 (Texto e linguagem)
- ILARI, Rodolfo e GERALDI, J. W. Semântica. São Paulo: Ática, 1985. (Princípios). Cap.4 e 5.

- KAUFMAN, A. M. e RODRIGUEZ, M. H. Escola, leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- KHÉDE, Sônia Salomão (org.). Literatura infantojuvenil, um gênero polêmico. Petrópolis: Vozes, 1983.
- KLEIMAN, A. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas; Pontes, 1987.
- KOCH, Ingedore G. Vilaça e TRAVAGLIA, L. C. A coerência textual. São Paulo: Contexto, 1990.
- KOCH, Ingedore G. Vilaça. A Coesão Textual. São Paulo: Contexto, 1989.
- MOISÉS, Massaud. A literatura portuguesa. São Paulo: Cultrix, 1985.
- RODRIGUES, Angela C. Souza. Do Português oral para o Português escrito. In: SÃO PAULO: FDE, 1994. Língua Portuguesa (Série Diário de Classe, nº 3) p. 29-36.
- SARAIVA, A.J. História da literatura portuguesa. Porto: Editora Porto, 1974.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Língua portuguesa - 1º grau: 5ª a 8ª séries. São Paulo: SE/CENP, 1994. v.1 e v.2. (Prática Pedagógica).
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa: 1º grau. 4 ed. São Paulo: SE/CENP, 1993.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa: 2º grau. São Paulo: SE/CENP, 1993.

Anexo C: Edital do Concurso Público para Professor de Educação Básica II – 2003. (Fonte: São Paulo, 2003).

DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS CONCURSO PÚBLICO PARA PROVIMENTO DE CARGOS DE PROFESSOR EDUCAÇÃO BÁSICA II - SQC-IIQM/ SE EDITAL DE ABERTURA DE INSCRIÇÃO

A Diretora do Departamento de Recursos Humanos da Secretaria de Estado da Educação, à vista do despacho de autorização governamental exarado no Processo nº 1937/0100/02-DRHU/SE, publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo (DO), de 09-05-03, e nos termos das Instruções Especiais SE 01/2003, torna pública a abertura de inscrições para o

Concurso Público para provimento de cargos de Professor Educação Básica II, SQC-II-QM da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo.

D - PERFIL, TEMÁRIO E BIBLIOGRAFIA

PERFIL DO PROFISSIONAL

1. Como gestor do processo de ensino e de aprendizagem, é responsável:

- * pela condução do processo de ensinar e aprender, capaz de realizar um ensino de boa qualidade que resulte em aprendizagens significativas e bem sucedidas, permitindo a inclusão de jovens e adolescentes no mundo da cultura, da ciência, da arte e do trabalho;
- * pelo desenvolvimento de valores, de atitudes e do sentido de justiça, essenciais ao convívio social, solidário e ético, ao aprimoramento pessoal e à valorização da vida;
- * pela docência de componentes curriculares do ciclo II do ensino fundamental e do ensino médio que:
 - trabalha com a pluralidade social e cultural, respeitando a diversidade dos alunos;
 - conhece as necessidades dos alunos para melhor compreendê-los e assegurar-lhes a oportunidade de atingir níveis adequados de aprendizagem;
 - demonstra domínio de conhecimentos de sua área específica de atuação que garanta aos alunos o desenvolvimento das competências e habilidades cognitivas, sociais e afetivas;
 - elabora e desenvolve o plano de ensino a partir dos indicadores de desempenho escolar e das diretrizes definidas pelos Conselhos de Educação e pela Secretaria da Educação;
 - utiliza metodologias de ensino que possibilitem romper com os limites do componente curricular mediante abordagens contextualizadas e interdisciplinares;
 - organiza e utiliza adequadamente os ambientes de aprendizagem, os equipamentos e materiais pedagógicos e os recursos tecnológicos disponíveis na escola;
 - implementa processo de avaliação do desempenho escolar dos alunos que assegure o acompanhamento contínuo e individual da aprendizagem;
 - desenvolve atividades de reforço e recuperação que promovam avanços significativos na aprendizagem.

2. Como integrante da equipe escolar, compartilha da construção coletiva de uma escola pública de qualidade e atua na gestão da escola:

- * estimulando e consolidando uma escola cidadã, participativa e inclusiva;
- * formulando e implementando a proposta pedagógica;
- * articulando a integração escola-família-comunidade, de modo a favorecer o fortalecimento dessa parceria;
- * incentivando o engajamento dos alunos e da escola em projetos ou ações de relevância social;
- * participando de todos os momentos de trabalho coletivo, em especial os HTPCs, Conselhos de Classe/Série, Conselho de Escola e APM;
- * analisando sistematicamente os resultados obtidos nos processos internos e externos de avaliação com vistas à consecução das metas coletivamente estabelecidas;
- * acompanhando e avaliando os projetos desenvolvidos pela escola e os seus impactos no desempenho escolar dos alunos;
- * participando de ações de formação continuada que visem ao aperfeiçoamento profissional.

FORMAÇÃO BÁSICA DO PROFESSOR

TEMÁRIO

1. Educação escolar: desafios e compromissos

- a) a relevância do conhecimento, as exigências de um novo perfil de cidadão e as atuais tendências da educação escolar;
- b) currículo e cidadania: saberes voltados para o desenvolvimento de competências cognitivas, afetivas, sociais e culturais;
- c) fundamentos e diretrizes do ensino fundamental e médio, da educação de jovens e adultos e da educação especial;
- d) escola inclusiva como espaço de acolhimento, de aprendizagem e de socialização;
- e) pedagogias diferenciadas: progressão continuada, correção de fluxo, avaliação por competências, flexibilização do currículo e da trajetória escolar.

2. Gestão escolar e qualidade do ensino

- a) a construção coletiva da proposta pedagógica da escola: expressão das demandas sociais, das características multiculturais e das expectativas dos alunos e dos pais;
- b) o trabalho coletivo como fator de aperfeiçoamento da prática docente e da gestão escolar;
- c) o envolvimento dos professores na atuação dos colegiados e das instituições escolares com vistas à consolidação da gestão democrática da escola;

- d) a importância dos resultados da avaliação institucional e da avaliação do desempenho escolar no processo de melhoria da qualidade do ensino;
- e) o protagonismo juvenil no cotidiano escolar: uma forma privilegiada de aprender e socializar saberes, praticar o convívio solidário, desenvolver valores de uma vida cidadã e enfrentar questões associadas à indisciplina e à violência;
- f) o papel do professor na integração escola-família;
- g) a formação continuada como condição de construção permanente das competências que qualificam a prática docente.

3. Gestão do processo de ensino e de aprendizagem

- a) o ensino centrado em conhecimentos contextualizados e ancorados na ação;
- b) o uso de metodologias voltadas para práticas inovadoras;
- c) o processo de avaliação do desempenho escolar como instrumento de acompanhamento do trabalho do professor e dos avanços da aprendizagem do aluno;
- d) o reforço e a recuperação: parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem para atendimento à diversidade de características, de necessidades e de ritmos dos alunos;
- e) os ambientes e materiais pedagógicos, os equipamentos e os recursos tecnológicos a serviço da aprendizagem;
- f) a relação professor-aluno: construção de valores éticos e desenvolvimento de atitudes cooperativas, solidárias e responsáveis.

BIBLIOGRAFIA

Referenciais legais

Constituição da República Federativa do Brasil – promulgada em 5 de outubro de 1988. Artigos 5º, 37 ao 41, 205 ao 214, 227 ao 229.

Lei Federal n.º 9394/96 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Lei 10.261/68 , com as alterações introduzidas pela Lei Complementar n.º 942/2003- Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de São Paulo. Artigos 46 ao 86, 176, 181 a 216, 241 a 244, 251 a 263.

Lei Federal n.º 8069/90 - Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Lei Complementar n.º 444/85 - Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista. Artigos 61 a 63 e artigo 95.

Parecer CNE/CEB n.º 04/98 - Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental.

Indicação CEE n.º 08/2001- Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.

Deliberação CEE n.º 09/1997 e Indicação CEE n.º 08/1997- Institui no Sistema de Ensino Fundamental do Estado de São Paulo o Regime de Progressão Continuada.

Parecer CNE/CEB n.º 15/98 - Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.

Indicação CEE n.º 09/2000 - Diretrizes para a implementação do Ensino Médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.

Parecer CNE/CEB n.º 11/2000 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Deliberação CEE n.º 09/2000 e Indicação CEE n.º 11/2000 - Estabelece diretrizes para a implementação, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, dos cursos de Educação de Jovens e Adultos de níveis fundamental e médio, instalados ou autorizados pelo poder público.

Parecer CNE/CEB n.º 17/2001 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial.

Deliberação CEE n.º 05/00 e Indicação CEE n.º 12/99 - Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na educação básica do sistema estadual de ensino.

Parecer CEE n.º 67/1998 - Normas regimentais básicas para as escolas estaduais.

2. Publicações Institucionais

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental – Introdução dos Parâmetros Curriculares. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental; temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Documento Básico 2002. Brasília: MEC/INEP, 2002.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Formação disciplinar e desenvolvimento de competências na Educação Básica.

In: Projeto escola nas férias: mais uma oportunidade de aprender; subsídios. São Paulo: SE/CENP, 1998. p. 7-12.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Lendo e Aprendendo. Manual de orientação para escolha de livros: PNLD. SP-2001-2002. São Paulo: SE/CENP, 2001. p. 16-29.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. A recuperação escolar em um contexto de projeto e avaliação. Projetos de vida dos alunos e o projeto pedagógico da escola. In: Escola nas férias: Aprendendo sempre. São Paulo: SE/CENP, 2002. p. 10 -30.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. A construção da proposta pedagógica da escola. São Paulo: SE/CENP, 2000.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Ensinar e Aprender - Volume Impulso Inicial. São Paulo: SE/CENP, 2002. p. 9-25.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Gestão Escolar: como transformar a rotina em desafio? In: Revista de Educação e Informática. Acesso dez. 2000, vol.14. São Paulo: FDE, 2000. p.19-28.

3. Livros e Artigos

ABRANCHES, Mônica. Colegiado Escolar: espaço de participação da comunidade. (Capítulos 1, 4 e conclusões). São Paulo: Cortez, 2003.

AQUINO, Júlio Groppa (org.). A desordem na relação professor- aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em escola reflexiva. (Capítulos 1, 2 e 4). São Paulo: Cortez, 2003.

ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre. Petrópolis: Vozes, 2000.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, violência e cotidiano escolar. In: Reinventar a escola. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 137-166.

CHALITA, Gabriel B. I. O poder de fogo da educação. In: Revista Fapesp, edição 85, março 2003.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. Presença da pedagogia: teoria e prática da ação socioeducativa. (Capítulos II, V e X). São Paulo: Global, 1999.

FRANCO, Creso, FERNANDES, Cláudia e BONAMINO, Alícia. Avaliação na escola e avaliação da educação: possibilidades e desafios. In CANDAU, Vera Maria(org.). Reinventar a escola. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 167-188.

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional. São Paulo: Cortez, 2000.

LÜCK, Heloísa. Indicadores para qualidade na gestão escolar e ensino. In: Revista Gestão em Rede nº 25, novembro/ dezembro, 2000. p. 15-18.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. (Capítulos II a V). São Paulo: Cortez, 1997.

MORAN, José Manuel, MASSETO, Marcos T., BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2000.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, UNESCO, 2000.

PERRENOUD, Phillipe. Dez novas competências para ensinar (Capítulos 1 a 5). Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Phillipe. Pedagogia diferenciada: das intenções à ação. (Capítulos 1, 3 e 4). Porto Alegre: Artmed, 2000.

RIOS, Terezinha Azeredo. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

SZIMANSK, Heloísa. A relação família/escola: desafios e perspectivas. Brasília: Plano, 2000.

SOUSA, Sandra M. Zákia Lian. A avaliação na organização do ensino em ciclos. In: USP Fala sobre Educação. São Paulo: FEUSP, 2000. p. 34-43.

TAILLE, Yves de L. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

FORMAÇÃO ESPECÍFICA DO PROFESSOR

Disciplina: PORTUGUÊS

TEMÁRIO

O conjunto de temas apresentado a seguir constitui-se em referencial para avaliar o candidato em relação aos conhecimentos específicos da área, sua aplicação didática e metodológica nas práticas de linguagem em sala de aula, bem como dos fundamentos que estruturam o trabalho com Língua Portuguesa no desenvolvimento do currículo da Educação Básica.

1. LINGUAGEM, INTERLOCUÇÃO E DIALOGISMO Língua e linguagem: função simbólica (representação de mundo) e função comunicativa (interação social, ação lingüística); dimensões da linguagem (semântica, gramatical e pragmática); discurso e texto; texto e elementos constitutivos do contexto de produção; gêneros do discurso: estrutura, seqüências discursivas predominantes e marcas lingüísticas recorrentes, dialogia e intertextualidade.

2. VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA, NORMA E ENSINO DA LÍNGUA

Modalidades, variedades, registros; concepções de gramática: normativa ou prescritiva, descritiva, internalizada; diferenças entre padrões do oral e do escrito; norma culta; organização estrutural dos enunciados: propriedades morfológicas (flexão e processos derivacionais) e sintáticas (forma e função dos elementos da estrutura da sentença e dos sintagmas constituintes); conexão entre orações e períodos: parataxe, coordenação e subordinação; léxico: campos lexicais, redes semânticas, arcaísmos, neologismos, estrangeirismos, regionalismos, jargões, gíria.

3. PRÁTICAS DE LEITURA E DE PRODUÇÃO DE TEXTO

O texto como unidade de sentido: mecanismos de coesão e fatores de coerência; texto e leitor: procedimentos de leitura; tipos de atividades de escrita (transcrição, reprodução, paráfrase, resumo, decalque, criação); procedimentos de refacção do texto (substituição, acréscimo, eliminação, permutação).

4. LITERATURA

A dimensão estética da linguagem; instâncias de produção e de legitimação da produção literária; pactos de leitura: leitor e obra; a literatura e sua história: paradigmas estéticos e movimentos literários em língua portuguesa; teatro e gênero dramático; romance, novela, conto e gêneros narrativos; poema e gêneros líricos; intertextualidade e literatura.

BIBLIOGRAFIA

- ABAURRE, M. B. M., FIAD, R. S. e MAYRINK-SABINSON, M. L. T. Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas: ALB e Mercado de Letras, 2001.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BOSI, A. História concisa da literatura brasileira. São Paulo: Cultrix, 1997.

- BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa - 3o e 4º ciclos. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio. Brasília: MEC / SEMTEC, 2002. p. 123-199.
- BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais / Linguagens e Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC / SEMTEC, 2002.
- CÂMARA JR., J. M. Estrutura da língua portuguesa. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CANDIDO, A. Formação da literatura brasileira (volume único). Belo Horizonte: Itatiaia, 2000.
- CASTILHO, A. T. A língua falada no ensino de português. São Paulo: Contexto, 1998.
- CHIAPPINI, L. e CITELLI, A. (coord.). Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática. São Paulo: Cortez, 2000.
- CUNHA, C. e CINTRA I. Nova gramática do português. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FIORIN, J. L. (org.). Introdução à lingüística I: Objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2002.
- FIORIN, J. L. (org.). Introdução à lingüística II: Princípios de análise. São Paulo: Contexto, 2003.
- GERALDI, J. W. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- GNERRE, M. Linguagem, escrita e poder. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ILARI, R. Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras. São Paulo: Contexto, 2002.
- ILARI, R. Introdução à semântica: brincando com a gramática. São Paulo: Contexto, 2001.
- KLEIMAN, A. B. Texto e leitor. Campinas: Pontes, 1997.
- KOCH, I. V. O texto e a construção de sentidos. São Paulo: Contexto, 1997.
- LAJOLO, M. Literatura: leitores e leitura. São Paulo: Moderna, 2001.
- MARCUSCHI, L. C. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.
- MOISÉS, M. A Literatura portuguesa. São Paulo: Cultrix, 1997.
- MESERANI, S. O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação. São Paulo: Cortez, 1995.
- PAULINO, G., WALTY, I., F., M. N., CURY, M. Z. Tipos de texto, modos de leitura. Belo Horizonte: Formato, 2001.
- POSSENTI, S. Discurso, estilo e subjetividade. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Escola nas férias: aprendendo sempre. São Paulo: SE/CENP, 2001. p.05-77.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Escola nas férias: aprendendo sempre. São Paulo: SE/CENP, 2002. p.25-62.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.