



DEFASAGENS NOS MÉTODOS SUGERIDOS DE LETRAMENTO CRÍTICO PARA O ENSINO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE SÃO PAULO NA SEGUNDA DÉCADA DO SÉCULO XXI

Defasages in suggested methods for critical literacy in the teaching of state schools in São Paulo in the second decade of the 21st century

Matheus Mattiello Silva¹

 <https://orcid.org/0000-0001-5350-1421>

João Paulo Hergesel²

 <https://orcid.org/0000-0002-1145-0467>

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa é discutir como o não respaldo das esferas políticas refletem no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa nas escolas estaduais de São Paulo e reafirma as defasagens que prejudicam o letramento crítico dos alunos. A presente pesquisa foi elaborada pelo método científico da revisão bibliográfica. Compõem o corpo teórico: Chartier (2011), sobre a importância da leitura no aprendizado; Pinheiro (2013), sobre as práticas colaborativas e seus recursos via Internet no auxílio da produção textual; Cunha (2012), sobre as perspectivas de políticas públicas para educação; Azevedo e Damaceno (2017) e Lastória e Souza (2019), sobre as formas de abordagem e análises.

Palavras-chave: Ensino de Língua Materna. Ensino Fundamental. Ensino Médio. BNCC. Currículo Paulista.

ABSTRACT

The main objective of this research is to discuss how the lack of support from the political spheres reflects in the teaching and learning of the Portuguese language in the state schools of São Paulo and reaffirms the gaps that hinder students' critical literacy. This research was carried out using the scientific method of bibliographic review. The theoretical body comprises: Chartier (2011), on the importance of reading in learning; Pinheiro (2013), on collaborative practices and their resources via the Internet to aid textual production; Cunha (2012), on the perspectives of public policies for education; Azevedo and Damaceno (2017) and Lastória e Souza (2019), on the ways of approach and analysis.

¹ Licenciado em Letras: Português/Inglês pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Docente da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), Campinas/SP, Brasil. E-mail: matheusmattiello@gmail.com.

² Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguagens, Mídia e Arte da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Doutor em Comunicação (UAM), com pós-doutorado em Comunicação e Cultura (Uniso). Membro do grupo de pesquisa Entre(dis)curso: sujeito e língua(gens). E-mail: joao.hergesel@puc-campinas.edu.br.

Keywords: Portuguese Language Teaching. Elementary School. High school. BNCC. Currículo Paulista.

1. INTRODUÇÃO

Os trabalhos realizados nas escolas são desafiadores por diversas razões, seja para o professor educador, que deve desenvolver suas aulas a partir de metodologias e normas específicas; seja para o aluno, que deverá conciliar sua vida a toda rotina escolar; seja para o Estado, que deve garantir o acesso à educação de qualidade a todos os alunos brasileiros.

Segundo Chartier (2011), Amaral (2009) e Pinheiro (2013), há uma visão do ensino brasileiro como massificado, antiquado e ineficiente para seu tempo. A estrutura física, as normas, a organização dos alunos e todo esse desenho demonstra uma linha de produção alienante.

Recentes medidas apontam um novo rumo para as interpretações e práticas de ensino. Por décadas, a educação pública estadual sofreu com retrocessos e projetos não providos de uma continuidade lógica para o sistema escolar.

Analisando sobre essas questões e ponderando as necessidades coletivas dos professores nesse tempo, pretendemos refletir acerca das defasagens nos métodos sugeridos de letramento crítico no ensino de escolas estaduais de São Paulo na segunda década do século XXI.

O objetivo desta pesquisa é discutir como o não respaldo das esferas políticas refletem no ensino e aprendizagem de língua portuguesa nas escolas estaduais de São Paulo e reafirma as defasagens que prejudicam o letramento crítico dos alunos.

Para isso, utilizou-se a revisão bibliográfica: a partir do processo de definição do tema e dos objetivos gerais, foi realizado um levantamento preliminar, o qual buscou encontrar obras já publicadas sobre esse assunto. Após a leitura das pesquisas encontradas, foi definido o corpo teórico e, assim, realizado as leituras aprofundadas dos materiais selecionados.

2. CONTEXTO GERAL SOBRE O ENSINO NO BRASIL

Diversos documentos foram criados ao decorrer da história a fim de organizar o ensino e aprendizagem no país. Com o passar dos séculos, diversas teorias de ensino e aprendizagem foram criadas, extintas e modificadas ao redor do mundo, conforme destaca Chartier (2011, p. 154).

As modificações educacionais ocorreram de diferentes formas e épocas. Chartier (2011, p. 159) destaca que, ao decorrer dos períodos, houve muito enfoque nas práticas orais, enquanto em outras eras ocorreram as tentativas de domínio do monopólio de impressos, e todos esses contextos modificaram historicamente a escola e suas práticas, ou seja, claramente os acontecimentos que permeiam esse meio interfere e transforma o meio escolar.

Ainda que pareçam distantes, esses acontecimentos globais influenciaram a visão educacional brasileira. Essa percepção também reforça, neste trabalho, que os contextos diversos afetam diretamente nossas práticas metodológicas.

Conforme apontou Saviani (2013, p. 746), a primeira medida do Estado brasileiro visando promover o acesso à educação no Brasil foram os “Regimentos” de D. João III, uma vez que movimentos educacionais já estavam ocorrendo e se consolidando em diversas outras nações.

No Brasil, os primeiros professores foram os padres jesuítas e, ainda que o contexto inicial partisse de ordens portuguesas, o sistema educacional não era efetivamente cuidado pela Coroa, e sim pelo trabalho desses padres, uma vez que não havia verbas direcionadas para implementação da estrutura de ensino.

Dado as diversas arrecadações da Coroa, Saviani (2013) aponta também que, em 1564, houve então o envio de verbas, agora direcionadas a manutenção das estruturas jesuítas; porém, nesse contexto arcaico, o acesso à educação não era aberto a todos brasileiros – negros, mulheres, órfãos eram excluídos.

O pesquisador apontou, ainda, que, ao decorrer da história brasileira de independência da Coroa e desenvolvimento da nação, a educação foi desenvolvendo sua responsabilidade de forma fragmentada e dividida para as províncias e estados realizarem as manutenções. Foi a Constituição Republicana de 1934 que tratou melhor a questão educacional, revelando pontos como: universalidade, gratuidade, obrigatoriedade do ensino primário; liberdade de ensino; seleção pelo mérito; estabilidade dos professores; remuneração condigna do corpo docente; liberdade cátedra; e outros pontos.

Sabe-se que diversas outras constituições foram lançadas e que modificaram significativamente as leis que orientam a prática educacional. Por exemplo, na Constituição Federal de 1988, a educação é proclamada como um direito, um marco real para novas políticas e para a implementação de elementos e programas, trazendo para o Estado essa responsabilidade de garantir esse acesso.

Com o tempo, diversos programas foram criados para suprir e garantir que a educação alcançasse todos os brasileiros. Diversas Leis complementares e projetos foram desenvolvidos a fim de repassar verbas e garantir a implementação de estruturas tanto federais, como estaduais e municipais; porém ressalta-se aqui um raciocínio de Saviani (2013, p. 754): “[...] vê-se, pois, que o direito à educação segue sendo proclamado, mas o dever de garantir esse direito continua sendo protelado”.

Refletindo sobre todo contexto histórico, torna-se importante compreender que a responsabilidade de implementar as estruturas não são somente do docente, mesmo dado sua grande importância nesse processo. O professor depende do movimento público como sanções, leis e diversas aplicações executivas de diferentes instâncias para que ocorra efetiva alteração nas escolas. Essas medidas são tomadas a partir de uma ampliação do conceito participar da educação, como aponta Cunha (2012, p. 16).

Vemos que há diversos contextos que chocam e refletem nas escolas públicas. Destacamos dois principais: a responsabilidade histórico-política e como se dão as inovações metodológicas como questões prioritárias. Ao decorrer de toda história a educação tem sido transformada, mas preocupação com a real garantia do direito à educação começou a ser implementado pela constituição de 1988, pelo Plano Nacional de Educação (PNE), pelas leis de fundos educacionais, bem como pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), com a finalidade de fomentar os trabalhos que estavam sendo desenvolvidos nos Estados.

A LDB passa a ser um marco por ampliar o conceito de direito educacional que ainda não estava incorporada por elementos fundamentais como a liberdade e tolerância, diversidade ético-racial, padrão de qualidade de ensino. Esses conceitos poderiam estar em discussão dentro do núcleo educacional; porém, pelo movimento político no país, não havia nenhum posicionamento direto sobre essas questões.

Em 2017, o Governo Federal brasileiro lançou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja versão completa foi publicada em 2018, que tem modificado

significativamente as políticas educacionais. No âmbito da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, foi desenvolvido o Currículo Paulista – também objeto de estudo desta pesquisa – a fim de padronizar as aprendizagens no Estado.

3. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Conforme aponta Saviani (2013), no processo histórico da consolidação do sistema educacional, os poderes governamentais dividiram suas funções a fim de garantir a equidade e qualidade do ensino a todos os brasileiros, sendo a Federação responsável por estabelecer regulamentação do sistema educacional, os estados federativos responsáveis pela garantia e prestação do ensino fundamental e médio de qualidade, e os municípios responsáveis pela acolhida e desenvolvimento dos estudantes nos níveis iniciais do ensino.

Assim como diversas ações políticas marcaram a educação ao decorrer dos anos, diversos documentos buscaram nortear os trabalhos que deveriam ser desenvolvidos. A Lei de Diretrizes e Bases e os Parâmetros Curriculares Nacionais foram importantes documentos que até hoje tem peso e valor na educação, norteados os princípios educacionais.

A fim de reunir em um documento esses conceitos, bem como equiparar possíveis lacunas ao redor de toda território brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento regulamentador do Ministério da Educação (MEC) que abrange diversas perspectivas importantes que circundam o ensino e a aprendizagem, define as aprendizagens básicas que os alunos devem desenvolver no ensino regular em toda extensão nacional.

A Base é organizada em três etapas da educação básica brasileira, sendo Educação Infantil, Educação Fundamental e Ensino Médio. A fim de reunir os principais aspectos e princípios a direcionarem as abordagens, a BNCC definiu dez competências gerais e, resumidamente, busca, por meio delas, alinhar a perspectiva pedagógica com os direitos e práticas de ensino. Tratamos aqui, especificamente, do componente Língua Portuguesa.

3.1. O ensino de Língua Portuguesa segundo a BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental

Para a competência de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, a BNCC reconhece as multissemeioses presentes na atualidade, além de incentivar diferentes integrações tecnológicas e midiáticas ao ensino de português. Os componentes curriculares requerem a aplicação contextualizada em campos de atuação, a saber: campo jornalístico-midiático; campo de atuação na vida pública; campo das práticas de estudo e pesquisa; e campo artístico-literário.

São elencados, também, as habilidades e os objetos de conhecimento a serem exercitados pelos alunos, esses elementos tão importantes são definidos de acordo com as etapas escolares e estimulados através dos planejamentos de aula prévios realizados pelos professores.

Além de reconhecer os contextos e novas possibilidades de ferramentas existentes atualmente, como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), a BNCC traz como proposta a implementação dos ambientes escolares com esses novos recursos a fim de preparar o aluno para esse novo futuro, o qual precisará desses recursos (BRASIL, 2018, p. 70).

O documento destaca que os adolescentes e jovens que integram os anos finais do Ensino Fundamental participam de diferentes e profundas situações comunicativas dentro e fora do contexto escolar. Por essa razão, torna-se um desafio, devido à necessidade de integrar múltiplos conhecimentos e desenvolver habilidades de leitura e produção de textos.

Busca-se, então, reconhecer essa perspectiva e, então, contrapor nas situações comunicativas na sala de aula. Expor elementos cotidianos e importantes para os estudantes e gerar, utilizando os campos de atuação, posicionamento e aprendizagem, conforme aponta a Base (BRASIL, 2018, p. 139).

3.2. O ensino de Língua Portuguesa segundo a BNCC para o Ensino Médio

Diferentemente da etapa de Ensino Fundamental, que busca vincular as diferentes linguagens e ampliar o conhecimento e a prática dos alunos, a etapa de Ensino Médio visa ao protagonismo, à percepção de mundo e à produção criativa.

O componente de Língua Portuguesa subentende que, por alcançar essa etapa final de ensino, o aluno está significativamente capaz de participar das práticas da sociais da língua. Por essa razão, destaca práticas que ampliem as “[...] possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos” (BRASIL, 2018, p. 498).

Como a área de Linguagens define, o componente de Língua Portuguesa deve também buscar – dentro do campo de atuação social, do campo da vida pessoal, do campo das práticas de estudo e pesquisa, do campo artístico, da atuação na vida pública e do campo do jornalístico-midiático – proporcionar a complexificação das habilidades desenvolvidas no Ensino Fundamental, por meio das diferentes experimentações, gerar enriquecimento cultural bem como gerar acesso ao mundo digital de forma crítica e consolidar as práticas de produção e oralidade.

4. O CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO

O Currículo do Estado de São Paulo não se constituiu diferente das demais normas e leis educacionais no país. Segundo Lastória e Souza (2019), desde a década de 1980, mudanças significativas aconteceram na história a educação e, seguindo esse movimento, o Estado havia lançado, por meio Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), uma nova proposta de currículo estadual, o qual buscava propor uma reforma que se centrasse na participação popular nas decisões escolares, visando a uma democratização do ensino e a proposta de uma escola acessível a toda a população.

Segundo as autoras, os movimentos políticos foram se alterando no Estado em meados da década de 1990, o que causou alterações nas propostas e no posicionamento político-pedagógico trazido pela vertente da nova gestão. Em concomitância com esses acontecimentos, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), primeiro documento de referência nacional sobre os padrões de ensino.

O Estado Paulista passou, então, a elaborar métodos, medidas e avaliações para aferir e, assim, supostamente incentivar o desenvolvimento da qualidade do

ensino no estado de São Paulo. Para isso, foram criadas políticas de bonificações, currículo atualizado com material próprio para aluno e professor, programas de recuperação da aprendizagem.

Conforme aponta Boim (2010 *apud* LASTÓRIA; SOUZA, 2019), muitos críticos viram que a proposta de melhoria da qualidade da educação estadual estaria ligada, ao decorrer das gestões tucanas, com a intenção de progresso nos índices de avaliações externas, o que corresponderia a boas posições econômicas para o estado. Houve, então, uma tentativa de construção curricular colaborativa, mas ainda aponta Boim (2010 *apud* LASTÓRIA; SOUZA, 2019), “[...] faltaram informações sobre quantos relatos foram colhidos e como esses relatos foram organizados”.

Sucedeu-se a consolidação dessas propostas e a definição do modelo de currículo e material, porém com destaque para a incoerência das propostas curriculares e da prática do material, disponibilizado no início da segunda década do século XXI, conforme destacou Lastória e Souza (2019, p. 861).

A partir desses acontecimentos se deu, nas últimas décadas, a construção curricular e os parâmetros norteadores para a educação no Estado de São Paulo. Recentemente, em agosto de 2019, foi homologada uma nova versão do Currículo Paulista, buscando, mais uma vez, uma construção alegadamente plural, democrática e aberta com todos os municípios paulistas.

Para as escolas públicas estaduais, além das definições curriculares, são aplicados materiais didáticos desenvolvidos pelo São Paulo Faz Escola. É importante ainda notar as constantes ações do Estado Paulista em renovar os programas curriculares, mas manter a estrutura de materiais incoerentes e bonificações pautadas no desempenho avaliativo dos alunos. O que demonstra uma limitação do currículo anterior, e que possivelmente não foi excluído do atual, a fim de atingir as metas políticas inadequadas, bem como desestimular o professor em sala de aula.

O destaque dessa nova versão do Currículo Paulista é a contemplação dos principais aspectos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como as competências gerais, além de elencar as habilidades a serem desenvolvidas. Dessa maneira o estado se alinha com a política nacional de educação.

O documento aponta ainda que, durante algumas etapas dos seminários regionais, outros textos e ajustes foram sugeridos para exclusão e criação de novas habilidades para o Ensino Fundamental e Infantil. Ao todo, foram criadas três versões do documento até submeter a revisão da Comissão do Conselho Estadual, a qual recomendou aos redatores novos ajustes, reforçando a correlação dos componentes curriculares com as habilidades socioemocionais e cognitivas.

O Currículo Paulista traz diversos aspectos da BNCC, como o estímulo e o apoio ao projeto de vida, reconhecimento do estudante como um produtor e consumidor de tecnologias digitais e, teoricamente, define alguns aspectos da avaliação. Muitos elementos, porém, são reproduções dos trabalhos que já vinham sendo desenvolvidos ao longo dos anos no estado, mas o destaque está na ênfase e na responsabilidade designada para o docente em sala de aula.

Nota-se, então, que a generalização advinda do documento nacional se reproduz no Currículo Paulista em não responder como o professor poderá ter o olhar atento ou quais ferramentas ele pode desenvolver no âmbito educacional a fim de gerar essa equidade no aprendizado já que os materiais adotados são únicos e fechados e ainda recomendam que todo processo avaliativo seja pautado em avaliações externas.

Outro ponto importante desse documento é a definição de alfabetização:

[...] entendida como aprendizagem da leitura, ou seja, o desenvolvimento da capacidade de compreender e analisar criticamente diferentes gêneros que circulam em diferentes esferas da atividade humana em diversas linguagens, bem como a aquisição da escrita alfabética. (SÃO PAULO, 2019, p. 36).

Ou seja, o documento mescla as definições de alfabetização e letramento, além de ampliar a compreensão do termo, uma vez que ele determina que os alunos deverão ser alfabetizados em todas as áreas de conhecimento, determinando que além da compreensão dos signos, alfabetizar também seria a apropriação do sistema de linguagem para práticas de multiletramentos, como destacou que se designa como um conjunto de saberes específicos e fundamentais.

4.1. Currículo Paulista para os anos finais do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa

Visto utilizar como fundamento a Base Nacional Comum Curricular, o Currículo Paulista apresenta uma mesma introdução para explicar a compreensão em torno da adolescência bem como as necessidades que devem ser abordadas nessa etapa do ensino, além de apresentar os elementos a serem desenvolvidos, como “[...] fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação” (SÃO PAULO, 2019, p. 89).

Outros elementos que são apresentados na seção do Ensino Fundamental são os desafios pertinentes às escolas junto a essa nova geração. O documento destaca que cabe às instituições de ensino proporcionar ambiente de reflexões e análises que auxiliem o aluno em seu desenvolvimento bem como posicionamento e atitude crítica em relação às diferentes demandas digitais, caberia também a escola agregar em suas práticas novas linguagens gerando também educação democrática no uso das diferentes tecnologias, auxiliando-os na compreensão de serem mais consciente nas culturas digitais.

Segundo o Currículo Paulista (2019), é pertinente à área de Linguagens o uso de diferentes semioses e multimeios para as práticas sociais de linguagem compreendendo que essas relações fazem parte da constituição humana e revela seu caráter histórico, social e cultural. Como definiu a BNCC, os componentes curriculares que pertencem a essa área são: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. O documento ainda define que todos os cinco componentes devem envolver diálogos com senso crítico, estético e ético nos diferentes meios comunicativos.

Ainda que o documento apresente uma formatação diferente, os elementos são semelhantes aos apresentados pela BNCC e são denominados Campo de Atuação (vida cotidiana, vida pública, práticas de estudo e pesquisa e artístico-literário), práticas de linguagem (leitura, escrita, oralidade, análise linguística e produção de texto), escolaridade, habilidades e os objetos de conhecimento.

A proposta é que, nos anos finais, haja a continuidade dos trabalhos já desenvolvidos, buscando o aprofundamento através das práticas e habilidades

propostas. Conforme destaca a BNCC, o Currículo Paulista segue o mesmo critério de gerar alunos que consigam reconhecer e se posicionar criticamente em relação aos gêneros jornalísticos e midiáticos.

4.2. Currículo Paulista para o Ensino Médio – Linguagens e Códigos: Língua Portuguesa

Além da BNCC, a etapa do Ensino Médio é regulamentada pelas Diretrizes Nacionais do Ensino Médio, lançadas em 2011, que dá certa liberdade ao Estado na elaboração de propostas para o currículo do Ensino Médio e, por essa razão, o Estado de São Paulo tem sua proposta curricular para essa etapa ainda em movimento de implantação.

A abordagem do Currículo Paulista, nessa etapa, é pautada pelas dez competências gerais que a BNCC define para o Ensino Médio, como destaca o Currículo: conhecimento; pensamento científico crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; tecnologia; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania.

Conforme documento de formação geral do Currículo Paulista para o Ensino Médio, estão propostos três anos de organização curricular para essa etapa, porém divide-se em 1.800 horas para formação básica geral e 1.350 horas para os itinerários formativos, os quais o estudante poderá escolher dentro das quatro áreas de conhecimento, buscando aprofundamento da formação básica ou escolher uma formação técnica profissional, além de poder escolher dentre as matérias eletivas, como Tecnologia e Inovação e Projeto de Vida.

Porém toda essa transição está programada para ocorrer de forma gradativa na rede estadual de São Paulo, tendo implementação total somente em 2023.

5. DESAFIOS E LACUNAS

5.1 BNCC, letramento e desafios não sondados

Conforme apontado com a bibliografia aqui destacada, bem como com os documentos oficiais, a BNCC determina as habilidades que devem ser intencionalmente abordadas nas salas de aula, mas pondera-se aqui se abordagem do documento se fez clara o suficiente para a real efetivação do direito à educação e se esses elementos por ela descritos podem ser garantidos nas escolas públicas estaduais de São Paulo.

De acordo com que Pereira (2018), a BNCC se contradiz por fragmentar os conhecimentos de Língua Portuguesa em eixos, uma vez que é embasada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a qual defende o ensino integralizado, e a não fragmentação dos conhecimentos.

Um ponto indiscutível do documento é que sua abrangência e seções e abordagem direcionam as políticas públicas para uma ampliação da efetivação do direito à educação, pois, como afirmam Azevedo e Damaceno (2017, p. 85), “[...] os documentos oficiais passam a ser percebidos como uma ação do Estado e tomados como um elemento que integra a política educacional”.

Por meio dessa complexa proposta se destaca outra questão que a Base Nacional Comum Curricular não desenvolve: conforme apontam Azevedo e Damaceno (2017, p. 87), o conceito de letramento foi ajustado nas edições do documento. Todas ainda se afunilam com a interdisciplinaridade, porém o documento não esclarece ou propõe como essas conexões podem ocorrer.

Conforme aponta Pereira (2018, p. 44), no caso do Ensino Médio, o professor não encontra respaldo suficiente para transdisciplinaridade proposta, a continuidade dos componentes curriculares do Ensino Fundamental para o Ensino Médio fica distante, necessitando recorrer aos documentos anteriores para melhor acoplamento.

Sobre as práticas diretas de letramento Soares (2003 *apud* PEREIRA, 2018) define:

Alfabetização corresponde ao processo de aquisição de uma tecnologia, a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-las para ler e para escrever. Já letramento, relaciona-se ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita. (SOARES, 2003 *apud* PEREIRA, 2018, p. 44).

Nota-se, então, que, em comparação com o Currículo Paulista, a BNCC não define claramente os termos de maneira a auxiliar a compreensão do corpo docente sobre os termos, a fim de estabelecer estratégias que concretizem o que lhes é solicitado.

Novamente, o documento marca a separação de elementos indissociáveis, uma vez que para realizar a alfabetização bem como para o letramento de um estudante é necessário o estímulo e envolvimento do mesmo em diferentes eixos da linguagem ao mesmo tempo, ou seja, não se fragmenta esses elementos da sala de aula (PEREIRA, 2018, p. 45).

5.2 Currículo Paulista e desafios não sondados

Os pontos pertinentes à Base já foram abordados no tópico anterior. Por essa razão, buscou-se, neste tópico, ressaltar os elementos que visam à perspectiva do professor em meio ao que lhe é solicitado nesse processo de ensino e aprendizagem dos alunos no estado de São Paulo, não só através do novo Currículo aplicado, mas o que foi construído até essa implementação ao longo dos anos de materiais e propostas curriculares.

Como exemplificado anteriormente, ao decorrer das modificações curriculares no estado de São Paulo, a educação estadual enfrentou um viés de pouca política educacional. Conforme destaca Pereira (2018), o material proposto pelo Estado tem o viés discursivo operacional e aplicacionista, o que basicamente circunscrita e restringe a autonomia de trabalho do docente em sala de aula tornando o refém do material proposto pelo Estado.

Lastória e Souza (2018) definem:

Do professor é esperada a análise, a reflexão, e a criticidade, fatores basilares na construção de práticas educativas escolares. Entretanto, isso não engendra a análise de que se pode responsabilizar os docentes das mazelas da educação, dos baixos resultados alcançados pelos estudantes em testes padronizados e da tão propagada baixa qualidade da escola pública. (LASTORIA; SOUZA, 2018, p. 865-866).

Como observado na construção da política educacional do Estado, há diversas políticas de bonificações para os corpos dirigente e docente a partir dos resultados nas avaliações externas dos alunos, bem como há uma constante reformulação de materiais e programas específicos de educação que não permitem a abertura, e sim a constante restrição e desmotivação das ações dos mestres – e isso não entra em consonância com as novas propostas curriculares trazidas para esse novo tempo.

É importante respaldar o docente de incentivos estruturais em seu ambiente de trabalho, como recursos e segurança. Também é necessário compreender que a liberdade de docência do professor está diretamente ligada à sua constituição como ser social. Conforme afirma Cunha (2012, p. 34), a constituição do professor se dá pelo seu próprio cotidiano, “[...] mas ele não é só fruto da vida na escola. Ele provém, também, de outros âmbitos e, muitas vezes, exclui de sua prática elementos que pertencem ao domínio escolar”.

Cabe, então, a esse indivíduo ser composto de saberes diversos, uma vez que esses recursos o diferenciam em sala de aula. Segundo Lastória e Souza (2019), o professor que efetivamente define os assuntos que serão tratados e de qual abordagem seria a mais adequada, analisando assim as prescrições teóricas, mas não sendo sujeito delas.

Primeiramente, há uma incoerência no discurso político de se manter a antiga estrutura de políticas educacionais com novas propostas que requerem investimentos diretos em infraestruturas gerais, laboratórios diversos, novos ambientes e salas para interações dos alunos.

Além disso, o alinhamento dos currículos precisa ser respaldado por materiais que norteiam o docente junto aos temas que foram propostos, como recomendam Azevedo e Damaceno (2017). Por essa razão também, a proposta de unificação de Chartier (2011) pode não caber no atual contexto, uma vez que despenderia de muitos recursos e tempo para estruturar um sistema que poderia abarcar todo o território nacional sem defasagens. Também solicitaria que um rigor maior fosse elencando na produção de materiais e orientações, já que há uma urgência em documentos que norteiam verdadeiramente as práticas pedagógicas conforme é requisitado.

5.3 Tecnologia e tecnologia digital

Observa-se que, por meio da BNCC, diversas novas práticas foram sugeridas como novos meios e novas linguagens, porém essas novidades não se tornam tão eficientes em atingir seus objetivos quando não se há um caminho pautado a ser seguido.

O documento sugere que os docentes desenvolvam e ampliem suas práticas com multissemióticas de leitura e produção textual. Como aponta a referida Base:

Para além dos gêneros, são consideradas práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, curar etc. e tematizadas questões polêmicas envolvendo as dinâmicas das redes sociais e os interesses que movem a esfera jornalística-midiática. A questão da confiabilidade da informação, da proliferação de *fake news*, da manipulação de fatos e opiniões tem destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias, com análise de sites e serviços checadores de notícias e com o exercício da curadoria, estando previsto o uso de ferramentas digitais de curadoria. (BRASIL, 2018, p. 136).

Diversas habilidades e orientações, tanto da BNCC quanto do Currículo Paulista, sugerem a implementação de tecnologias e tecnologias digitais no meio escolar sugerindo o uso de diferentes TDIC e recursos como *vlogs*, *podcasts*, games, etc. (BRASIL, 2017, p. 143). Também destaca que se deve gerar por meio deles a consciência crítica, bem como autonomia de uso e, ainda, promover multiletramentos, assim como aponta a etapa de linguagens do Ensino fundamental do Currículo Paulista (2019):

No manifesto, o GNL expande a concepção sobre a prática do letramento na escola para dar conta de uma multiplicidade de discursos existentes na sociedade moderna, mudando o foco para a diversidade cultural e linguística de uma sociedade que se faz sempre mais plural e globalizada, que tem acesso a uma gama cada vez maior de textos. O grupo argumenta que é necessário levar em conta novas práticas de letramento, uma vez que as tecnologias multimidiáticas possibilitam o acesso a um número cada vez maior de textos que circulam no ambiente digital, em decorrência das novas possibilidades de comunicação e da diversidade linguística e cultural. (SÃO PAULO, 2019, p. 104).

Abordar questões cotidianas do meio digital não torna a escola multissemiótica, muito menos inclusiva quando não se está apta o suficiente para realizar essas implementações. Como aponta Pinheiro (2013), dois desafios concernem à prática da implementação tecnológica: uma é como usá-la de forma efetiva a atender essas propostas oficiais; a outra é como acessá-las nas diversas realidades de escolas públicas. Ainda assim, não se distingue o valor e importância que as tecnologias digitais desenvolveram, como aponta Chartier (2011):

Ao mesmo tempo que modifica as possibilidades de acesso ao conhecimento, a revolução digital transforma profundamente as modalidades relativas às argumentações e aos critérios ou recursos que podem mobilizar o leitor a aceitá-las ou refutá-las. (CHARTIER, 2011, p. 161).

Torna-se importante medir o uso dessas tecnologias digitais, ainda que os novos contextos solicitem cada vez mais suas inclusões nos ambientes de aprendizagem, uma política de conscientização deve ser proposta, como aponta BNCC.

Também pondera que diversas defasagens presentes hoje estão dessa maneira por uma paralisia de cobranças, questionamentos e respostas, como destaca Cunha (2012, p. 14): “Vi, entretanto, que havia dois mundos na população. Aqueles que participavam efetivamente do processo pedagógico e os que assistiam a este processo passar”.

A fluidez das salas de aula é um fator inegável, ano após ano há modificações e novos desafios. Como apontou Cunha (2012, p. 32), “[...] cada sujeito é único com sua história própria que lhe permite dar significado e construir o cotidiano”, ou seja, a cada nova turma há histórias e contextos diferentes e, por essa razão, escola e docente necessitam questionar-se, reavaliar métodos, práticas e ferramentas; mas não se enxerga dentro do currículo que estaria sendo proposto tais aberturas ao docente.

A clareza que esses questionamentos trazem é evidente e norteiam os alunos na aprendizagem. Ainda como indicou Cunha (2012, p. 97), “[...] considero isto fundamental, pois se nem o professor consegue ver significado no que ensina, que restará para o aluno?”. A proposta que Saviani (2013) defende é pautada por uma observação histórica, como destaca o professor: “Vê-se, pois, que o direito à

educação segue sendo proclamado, mas o dever de garantir esse direito continua sendo protelado” (SAVIANI, 2013, p. 754).

Nota-se, portanto, que uma das grandes dificuldades postas para o estado de São Paulo que diz respeito à construção do Currículo Paulista é a constante reprodução do discurso político e a sua prática efetivada nas escolas. Implementar elementos da BNCC na sua nova proposta não se torna suficiente, uma vez que diversos problemas estruturais aqui não destacados continuam sem uma tratativa, bem como diversos apontados aqui realizados permanecem polidos para criação de uma nova perspectiva que já é antiga nas gestões governamentais: a preocupação com a melhoria nos índices avaliativos, mas o descuido da efetivação da autonomia e livre docência nas salas de aula.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se sugere aqui não seguir o que está proposto pela BNCC ou pelo novo Currículo Paulista; ao contrário, buscou-se ressaltar, neste trabalho, que independentemente dos novos documentos que contemplem importantes temas pedagógicos, como letramento e criticidade, é importante levantar recursos e elementos que efetivem de fato suas práticas nas escolas. As políticas públicas são dissociáveis de uma educação formal, conforme afirma Cunha (2012): “Descobri, então, que o caminho para a transformação social na área da educação é duplo: contempla o específico da escola e envolve a prática social mais ampla, que se dá na participação política, em qualquer instância” (CUNHA, 2012, p. 16).

É preciso fornecer condições aos dirigentes, docentes e alunos de estabelecer ambientes de diálogos e reflexões, estruturando-os e incentivando essas novas práticas. Conforme aponta Saviani (2013):

Isso porque o conhecimento implica a capacidade de compreender as conexões entre os fenômenos, captar o significado das coisas, do mundo em que vivemos. [...] Nesse contexto, a escola se torna ainda mais fundamental, porque a ela cabe justamente fornecer os elementos que permitam àquele que tem acesso à informação discriminar as informações falsas das verdadeiras, o que é consistente do inconsistente, o relevante do irrelevante. (SAVIANI, 2013, p. 745).

Como poderá a escola pública estadual ser ambiente de multiconexões, pluralidade e diversidade, se essas compreensões não são norteadas por materiais que firmemente direcionam e capacitam os docentes em suas práticas, equipando-os com os recursos necessários, seja de origem intelectual e/ou programas que melhorem as diversas defasagens tecnológicas? Uma das soluções é sugerida por Azevedo e Damaceno (2017, p. 89): “Uma alternativa poderia ser a criação de um glossário, ao final, do documento, que permitisse consultar e aprofundamento conceitual”.

Por essa razão as leituras dos teóricos junto dos documentos oficiais nos despertam a julgar criticamente os elementos sugeridos, bem como solicitar quais seriam os caminhos para suas efetivações. É o exercício do letramento crítico, refletir se todas as informações que nos são disponibilizadas são de fato realidade, bem como reivindicar que as promessas e os direitos sejam plenamente exercidos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO; I. C. M.; DAMACENO, T. M. S. S. Desafios do BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica. **Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão, n. 7, p. 83-92, 2017.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Diário Oficial da União, 2018.

CHARTIER, R. Aprender a Ler, Ler para Aprender. Trad. Leonardo P. Almeida. **Leitura em Revista**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 153-162, 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

LASTÓRIA, A. C.; SOUZA, S. S. Programa São Paulo Faz Escola: apontamentos sobre o currículo e a ação docente. **Ensino em Re-Vista**, v. 26, n. 3, p. 853-870, 2019.

PEREIRA; J. A. Reflexões sobre a abordagem da língua materna na base nacional comum curricular (BNCC). *In*: RIBEIRO, Kelli da Rosa; NASCIMENTO, S. S. (org.).

Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Língua Portuguesa (e)m debate. Rio Grande: Ed. FURG, 2018. p. 42-52.

PINHEIRO, P. **Práticas colaborativas de escrita via internet: repensando a produção textual na escola.** Londrina: Eduel, 2013.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo Paulista.** São Paulo: Secretaria da Educação do estado de São Paulo, 2019.

SÃO PAULO (Estado). **Formação geral currículo paulista ensino médio.** 2019. São Paulo: Secretaria da Educação do estado de São Paulo, 2019.

SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, 2013.