

## O IMPACTO DOS TERMOS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NA PRÁTICA DOCENTE DE UMA PROFESSORA PAULISTA

Deise Aparecida Peralta<sup>1</sup>  
Jair Lopes Júnior<sup>2</sup>  
Harryson Júnio Lessa Gonçalves<sup>3</sup>  
Ana Lúcia Braz Dias<sup>4</sup>

### Resumo

O artigo visa contribuir com discussões sobre como os documentos oficiais do Currículo do Estado de São Paulo, implantado no ano de 2008 em toda a rede estadual de ensino de São Paulo, bem como suas ações de formação continuada, fornecem orientações ao professor sobre o desenvolvimento de competências e habilidades visando garantir, com isso, um desempenho satisfatório dos alunos. Como metodologia, o estudo utilizou entrevistas semiestruturadas realizadas com uma professora da rede pública estadual paulista, conduzidas ao longo de seis reuniões. Os resultados apontaram que o Currículo do Estado de São Paulo, o qual se integra ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), ao solicitar que professores da Educação Básica cumpram a tarefa de proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competências e habilidades, não se apresenta efetivo nas orientações para formas de condução e alteração de práticas docentes.

**Palavras-Chave:** Educação Básica. Competências. Habilidades.

### THE IMPACT OF THE TERMS COMPETENCIES AND SKILLS IN THE PRACTICE OF A TEACHER FROM THE STATE OF SÃO PAULO.

### Abstract

The article aims at discussing how the official documents of the curricula of the state of São Paulo, as well as the state's in service teacher training initiatives, provide to teachers guidance towards the development of competencies and skills, with the ultimate objective of guaranteeing successful student performance. The study used semi-structured interviews with a public school teacher in the state of São Paulo, which took place during six meetings. The findings show how the Curriculum of the State of São Paulo, which is part of the System of Assessment of Scholastic Performance in the State of São Paulo (SARESP), when asking elementary school teachers to fulfill the task of affording students the

<sup>1</sup> Professora Assistente Doutora no Departamento de Matemática da Faculdade de Engenharia Campus Ilha Solteira – UNESP. E-MAIL: deise@mat.feis.unesp.br

<sup>2</sup> Professor Assistente Doutor no Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências Campus Bauru – UNESP. E-MAIL: jlopesjr@fc.unesp.br.

<sup>3</sup> Professor Assistente Doutor no Departamento de Biologia da Faculdade de Engenharia Campus Ilha Solteira - UNESP. E-mail: harryson@bio.feis.unesp.br

<sup>4</sup> Professora Doutora no Departamento de Matemática da Central Michigan University – USA. E-MAIL: dias1al@cmich.edu

development of competencies and skills, is not effective in its guidance as for the ways of carrying out and modifying teaching practices.

**Keywords:** Elementary Education. Competencies. Skills.

## 1. Introdução

Muitas são as iniciativas governamentais brasileiras para melhorar o desempenho dos alunos em Matemática, dentre elas a elaboração de parâmetros e propostas de unificação de currículos que expressam orientações aos professores sobre estratégias de ensino e avaliação.

O Estado de São Paulo por meio de um desses documentos propõe um currículo único para todas as unidades escolares do estado e nesse documento a discussão recai sobre incidência dos conceitos de competência e de habilidades na avaliação de desempenho na Educação Básica.

Investigar a compreensão dos professores da Educação Básica dos conceitos de competências e de habilidades\_o impacto desta terminologia na atuação profissional dos mesmos; apresenta-se como algo necessário para entender se documentos com esse formato são efetivos na orientação para formas de condução e alteração de práticas docentes.

As publicações existentes parecem oscilar entre: (a) publicações que disputam pelas definições de competência e de habilidades mais atualizadas, mais comprometidas política e cientificamente falando; (b) por discursos de resistência que objetivam barrar, evitar a presença de tais expressões no campo/área da educação.

Independente da natureza dos condicionantes que fornecem modelos para a compreensão da presença de tais expressões no campo da educação, bem como das sofisticações verificadas em definições mais atualizadas e “revisitadas” dos conceitos de competências e de habilidades, há um fato: ao professor é imposta a tarefa, em termos de uma rotina de exercício profissional, de lidar com a interpretação de indicadores de desempenhos previstos. Para tanto, é objetivo deste texto discutir como os documentos oficiais do Currículo do Estado de São Paulo, bem como suas ações de formação continuada, fornecem orientações ao professor sobre o desenvolvimento de competências e habilidades visando garantir, com isso, um desempenho satisfatório dos alunos.

Para tanto, é apresentado o caso de uma professora que ilustra como os termos estruturantes do Currículo do Estado de São Paulo têm impactado na sua ação docente. O procedimento de coleta de

dados foi constituído de entrevistas semiestruturadas com uma professora da rede pública estadual paulista, conduzidas ao longo de seis reuniões. Em tais entrevistas foram discutidas aspectos inerentes à prática docente da professora participante da investigação, condicionados às orientações prescritas do Currículo do Estado de São Paulo.

## 1.2. O Currículo do Estado de São Paulo

A partir do ano letivo de 2008, foi implantado, na rede estadual de ensino de São Paulo, um novo currículo. O currículo, intitulado inicialmente como “Proposta Curricular do Estado de São Paulo” e, desde o ano de 2010, como “Currículo do Estado de São Paulo”, foi uma das ações do projeto “São Paulo Faz Escola – Currículo, Avaliação e Expectativas de Aprendizagem”, que integrou a agenda do plano de gestão de Governo (2006-2010) para a Educação Básica paulista. De acordo com Maria Inês Fini, coordenadora geral do programa, esse documento atendia a

uma antiga reivindicação [...]. Em São Paulo, a discussão sobre uma forma de subsídios para auxiliar o professor na sala de aula começou com a criação da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas a partir do decreto que organizou a Secretaria da Educação, em 1976. No final dos anos 1980, com a abertura política, uma nova concepção de currículo educacional também se fez necessária, acompanhando as mudanças que ocorreram no país. Teve início então a elaboração das Propostas Curriculares [...], de 1986. (SÃO PAULO, 2008).

Ainda segundo o documento base, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008) busca atender ao nível de concretização estadual dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Seus princípios centrais: uma escola que também aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como referência; a prioridade para a competência da leitura e da escrita; a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho.

Há mais pontos convergentes; do que divergentes, entre este e documentos anteriores que possuíam, também, a função de oferecer orientações curriculares didáticas. Por exemplo, o Currículo proposto para São Paulo a partir de 2008, assim como os PCN, apresenta foco nas habilidades, estas vinculadas às competências que compõem as matrizes de Referências para avaliação e se caracterizam por uma natureza altamente instrumental ao dizer aos professores “o quê e como fazer”, ao passo que não proporcionam um espaço de “argumentação” com esses docentes.

O Currículo está expresso e organizado em quatro eixos específicos, todavia complementares, que são oferecidos aos profissionais da educação do Estado, em formato de documentos, como subsídios para a sua implementação:

- (a) Proposta Curricular – documento base, que apresenta as ideias norteadoras de todo o trabalho e os conceitos que estruturam todas as áreas e suas disciplinas, e propõe os princípios orientadores para a prática educativa;
- (b) Caderno do Gestor – conjunto de documentos com orientações para a gestão do currículo na escola que tem por interlocutores os diretores e vice-diretores de escola, os professores coordenadores (gestores pedagógicos) de escola e de oficina pedagógica e os supervisores de ensino;
- (c) Cadernos do Professor – materiais de apoio às atividades do professor, organizados por bimestre e disciplina, que indicam as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos em cada tema ou tópico dos conteúdos, e apresentam situações de aprendizagem com orientações metodológicas e sugestões de aulas, de materiais complementares, de avaliação e de recuperação;
- (d) Caderno do Aluno (a partir de 2009) – complemento do Caderno do Professor, específico por disciplinas e por bimestre (ou volume), é um material que tem espaço para a referência pessoal do aluno.

Documentos como os Cadernos do Professor, do Aluno e do Gestor, são as referências para o estabelecimento das matrizes de avaliação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), dos programas de reforço e recuperação e dos cursos da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores<sup>5</sup>.

Analisando-se os Cadernos do Professor, organizados por bimestre e por disciplina, pode-se constatar que estão previstos conteúdos, habilidades e competências dispostas por série e

---

<sup>5</sup> Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP) tem como objetivo o desenvolvimento profissional dos servidores da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. A EFAP atua também na formação de candidatos a cargos que compõem o Quadro do Magistério, por meio dos Cursos de Formação Específica, etapa constituinte dos concursos de ingresso nas carreiras.

acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, bem como de sugestões de métodos e de estratégias de trabalho nas aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares. Desta forma, os cadernos assumem o papel de “dizer” ao professor como desenvolver formas de atuação profissional vinculadas com os conteúdos que compõem a base curricular. A suposição básica é a de que as atuações previstas e em concordância com as orientações dos Cadernos garantirão a obtenção das metas em termos das competências e das habilidades inferidas a partir da observação das interações dos alunos com tais atuações.

Da forma como estão organizados, os Cadernos expressam uma pretensão de fornecer ao professor orientações sobre os procedimentos para o desenvolvimento de competências e habilidades, garantindo, com isso, um desempenho satisfatório dos alunos. Todavia, da mesma forma que em reformas educacionais anteriores, não há garantias que o professor ao ler o documento ou ouvir falar sobre, saiba exatamente como desenvolver e avaliar se as competências almejadas foram alcançadas. (PERALTA, 2012).

### 1.3. Competências e Habilidades

Dentre os princípios centrais do Currículo do Estado de São Paulo o conceito de competências se destaca como eixo ou referência estruturante. A prioridade atribuída ao desenvolvimento das competências, explicitada no texto do documento (SÃO PAULO, 2010), aponta um deslocamento, já preconizado na Lei nº 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), da ênfase sobre “o que ensinar ao aluno” deslocando-a para “o que o aluno deve aprender”, sendo tal objeto concebido em termos de competências (LOPES JR; SPARVOLI; MAESTRO, 2011). O Currículo do Estado de São Paulo considera competências como referência de aprendizagem, definindo que

Competências caracterizam modos de ser, raciocinar e interagir, que podem ser apreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, tarefas ou atividades. Graças a elas podemos inferir se a escola como instituição está cumprindo bem o papel que se espera dela no mundo de hoje. (SÃO PAULO, 2008, p. 14)

Assim, na dimensão discursiva, garante-se ao professor o direito de fomentar ações (desempenhos) distintas nos alunos sob a justificativa de que tais ações ou desempenhos são expressões

de competências estimadas como imprescindíveis para determinada etapa (ou ciclo, ou ano, ou série) da escolarização.

Em termos de uma caracterização conceitual, verifica-se no contexto dos documentos considerados uma nítida distinção entre a natureza não física, não observável das diferentes competências e a natureza física e publicamente observável destas competências. Consta-se, uma argumentação dualista não devidamente justificada: o domínio físico, publicamente observado, é base de inferências do outro domínio, não-físico, não-passível de observação pública cuja existência e manifestação são inferidas pela interpretação de evidências do outro domínio.

Os documentos oficiais de implantação do Currículo trazem a proposta de avaliar competência prescindindo da discussão da natureza epistemológica conceitual. As publicações se restringem a cumprir o papel de defender um currículo estruturado por competência, apresentar o conceito adotado e propor estratégias de ensino e de avaliação que teriam o potencial para desenvolver as competências.

## **2. Aproximação Teórica: Teoria da Ação Comunicativa**

A Teoria da Ação Comunicativa (TAC) é o arcabouço teórico por meio do qual discutimos a hipótese de que as estratégias de divulgação e de contato dos professores com o material utilizado, durante o processo de implantação do Currículo do Estado de São Paulo, sustentam restrições em termos de garantir aos professores condições para interpretar quais ou quês seriam as competências e habilidades preconizadas e como avaliar se foram desenvolvidas/adquiridas.

Jürgen Habermas (1987) descreve quatro tipos de ações: a) ação teleológica – em que um ator escolhe, entre diferentes alternativas, os melhores meios para conseguir um fim no mundo objetivo; b) ação regulada por normas – em que os membros de um grupo social orientam suas ações segundo normas comuns do mundo social; c) ação dramaturgica – em que as pessoas se comportam como se as outras fossem seu público, havendo a necessidade de “cenificação”, de construção de certa imagem; d) ação comunicativa – na qual a interação ocorreria entre sujeitos capazes de linguagem e de ação, com fins de Entendimento. Em relação ao processo de interação entre ação e discurso, o autor (2002) aponta que as ações podem evoluir de maneiras distintas: se objetivando unicamente o êxito (ação estratégica) ou objetivando o Entendimento (ação comunicativa). Dentro desta lógica, Habermas (2006) apresenta a racionalidade comunicativa em oposição à racionalidade instrumental.

Assim, neste artigo a “racionalidade comunicativa” se apresenta como moldura para análise de como prescrições contidas no Currículo do Estado de São Paulo têm se pautado na racionalidade instrumental, desconsiderando, por exemplo, que todo e qualquer processo formativo é, acima de tudo, um processo de constituição histórica do sujeito (MEDEIROS, 2005) e, portanto, termos estruturantes de tal Currículo não poderiam ser impostos aos professores sem a devida discussão conceitual (PERALTA, 2012). Tudo isto se mostra em consonância com Habermas (2003), que defende que as instituições estão sendo transformadas pela racionalidade instrumental, de maneira que as decisões não são conduzidas pela reflexão e pelo diálogo, mas pela força da técnica, pois, “na medida em que a técnica e a ciência invadem as esferas institucionais da sociedade e transformam assim as próprias instituições, desmoram-se as antigas legitimações” (HABERMAS, 2006, p. 45), de forma que o poder já “não é legítimo por obedecer a normas legítimas, e sim por obedecer a regras técnicas, das quais não se exige que sejam justas, mas eficazes” (FREITAG; ROUANET, 1999, p. 16), assim sendo, as decisões que afetam a coletividade são transformadas em questões técnicas, que podem ser resolvidos por uma minoria de experts, que dominam o conhecimento necessário.

É possível afirmar que haja um aumento de subordinação das políticas educativas aos imperativos das políticas econômicas e, nesse caso, os professores têm reduzida capacidade de participar da construção das políticas educativas, pois atuam dentro de instituições organizadas hierarquicamente. Essa estrutura organizacional resulta em mínima a participação dos professores na tomada de decisões sobre aspectos, tais como a política educativa em geral, a seleção e a preparação de novos membros, práticas de avaliação, os procedimentos de disciplina interna e as estruturas gerais nas organizações em que trabalham (CARR; KEMMIS, 1988). Explicando assim por que cabe aos professores desenvolver competências e habilidades, mas não lhes cabe discutir a polissemia de significados atribuída a esses termos.

O conceito de competência é sempre apresentado, colocado, ditado e, por vezes, imposto aos professores, ignorando a discussão da multiplicidade de possíveis definições. Mesmo quando surgem espaços para “discussão” do conceito de competência, essas “discussões” giram em torno do conceito apresentado e não em torno da produção de um discurso com objetivos de buscar entendimento. Esta perspectiva da necessidade de um “entendimento”, em relação aos conceitos de habilidades e de competências, está respaldada, dentre vários autores, em Sacristán (2000), ao alertar para o risco que se

corre ao manejar práticas sem o compromisso com a prática. Segundo ele, isso cumpriria com o rito de mudar aparentemente a realidade, baseando-se na manifestação de boas intenções e se ocultando os problemas.

### 3. A experiência de uma professora paulista: suas narrativas

A professora entrevistada (designada no texto pelo nome fictício “Bela”) é licenciada e, na ocasião das entrevistas, mestranda<sup>6</sup> em Matemática, leciona há 22 anos na rede pública estadual em uma escola localizada no interior do estado de São Paulo e, segundo ela mesma declara, atua profissionalmente de acordo com orientações de parâmetros oficiais do Currículo do Estado de São Paulo.

**Reunião 01:** O contato com Bela foi iniciado por meio da discussão sobre da sua formação. A professora narrou apenas características técnicas e práticas, em uma clara evidência de ter sido formada a partir de um modelo de racionalidade instrumental que passou a fundamentar, inclusive, suas expectativas em relação a ser professor:

*Bom... na faculdade eles se preocuparam em nos ensinar Matemática. Agora a ser professor, só vim a ter ideia do que seria quando vim atuar na rede estadual. Mesmo antes de me efetivar, já pegava aulas sem parar. Falta muito professor de Matemática. Bem eu estou aprendendo na prática e com os outros colegas. Na faculdade eu era excelente aluna, os conteúdos específicos da área nunca foram um problema. As questões pedagógicas ficam muito de lado na faculdade, elas são tocadas de forma muito superficial. Nada na minha formação me preparou para entender e desenvolver competências (Bela em 03/04/2012).*

**Reunião 02:** No segundo encontro o tema central foi a implantação do Currículo do Estado de São Paulo a partir da Proposta de 2008. Os relatos da professora expressam que o Sistema parece ter-lhe inculcido a prática e a técnica como ideal de formação e a necessidade de seguir regras impostas pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE/SP) como algo inerente à prática docente, gerando, inclusive, sentimentos de frustração quando a tentativa de seguir as orientações não parece ser bem sucedida:

---

<sup>6</sup> Formação pelo Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores de Matemática da Educação Básica (PROFMAT) do Ministério da Educação (MEC).

*Nossa, a sensação que eu tenho é que não tenho conhecimento suficiente para entender o que eles querem de mim com esse Currículo. Acho que eu precisava fazer psicologia para entender como os alunos aprendem e como ensinar competência. Eu achei que, ensinar matemática como eu aprendi, fosse funcionar. [...] Sim eu sigo exatamente o que está nos Cadernos, eu não quero também ser culpada pelo desempenho insatisfatório dos meus alunos no SARESP. Eu acredito que a equipe que desenvolveu o material tem competência para relacionar o conteúdo com a estratégia correta de ensino visando o desenvolvimento de competências e quem sou eu pra discordar? Eu acho isso mesmo. Sem as orientações do PCOP me sinto incapaz de entender o que eles querem que eu faça pra desenvolver competências com esse Currículo. Bem...eu leio tudo antes, faço as atividades para ver se bate os resultados certinho, também para verificar se eu entendi o que é pra ser feito mesmo. Muitas vezes não sei se entendo a proposta dos Exercícios. Como a resolução daquela atividade vai tornar o aluno com habilidade, competência, essas coisas. Bom, mas eu estudo sempre o Caderno e as orientações do PCOP. (Bela em 10/04/2012)*

**Reunião 03:** Na terceira reunião o foco foram as orientações prescritas pelo Currículo quanto à práticas de ensino e de avaliação. Bela valida o Sistema, numa clara demonstração dos efeitos de subordinação ao imperativo de cumprimento das regras da SEE/SP, ao afirmar características individuais ou motivacionais dos alunos como causas de sucessos e fracassos da turma em relação do desenvolvimento de competências:

*Os alunos têm responsabilidade pelo seu período de escolaridade sem sucesso, pelas competências não desenvolvidas Eles tiveram toda uma vida escolar para desenvolver todas essas competências.[...] Eles têm sérios problemas de leitura e escrita. Eu sei que não podemos mais falar em pré-requisitos, que temos que falar, segundo os textos da Proposta Curricular, em ensino em espiral. Temos que revisar sempre, mas ninguém me diz como trabalhar com alunos que não sabem ler no 9º Ano. Essa turma é isso, metade sem alfabetizar. Estão numa fase de querer terminar logo, eles só pensam em formatura. Querem sair mais cedo todos os dias. Tem muitos que trabalham e daí eu tenho que liberar mais cedo ou então eles faltam mesmo. Nossa quanta falta. [...]E ainda tenho o caso da Lúcia (nome fictício) que tem algum problema, mas a mãe não aceita. Eu acho que ela precisaria de um tratamento, mas ela não faz nada. Em sala ela só faz com a ajuda da professora que faz a recuperação, caso contrário ela fica o tempo todo rindo. [...]Os Cadernos e os cursos da Diretoria não nos orientam como ensinar competências para quem tem problemas, pra quem não aprende. Na verdade não nos orientam sobre como ensinar e ainda acabam, nas entrelinhas, dizendo que tudo que eu fazia para ensinar antes estava errado. (Bela em 17/04/2012)*

**Reunião 04:** O relato de Bela no quarto encontro nos traz uma evidência importante: a prática pedagógica da professora entrevistada reproduz a racionalidade presente na história de formação que recebeu (graduação e cursos) e nas orientações advindas da SEE/SP. Para Bela é muito difícil a superação dos malefícios provocados pela intervenção da racionalidade sistêmica, por meio do restabelecimento da interação comunicativa com alunos, outros professores, gestores, autoridades da SEE/SP.

*Bom eu fiz como manda nos Cadernos...tudo igual está lá. Eu pedi que fizessem os problemas que vem em cada atividade. Usamos malha quadriculada, pesquisei outras atividades para testar se eles saberiam resolver em outros contextos. Além é claro de tudo eu explicar de novo, ir na lousa fazer para eles verem. [...] eu vou na carteira e faço junto, mesmo eu já fazendo na lousa. Eu sinto que tem uns que não conseguem copiar da lousa certo, ficam perdidos. Eu não uso material diferente, mesmo porque eles vão ter que enfrentar o SARESP [...]. Meu desespero é para mantê-los em ordem, quietos, prestando atenção e isso não é fácil. Aliás, se tem algo de característico, de padrão na minha aula é isso: manter a ordem da sala. E vou explicar na frente da sala para tentar ter o controle da atenção deles, da disciplina deles. Eu tento ficar lá na frente, falando o tempo todo para eles prestarem atenção em mim. E como preciso dar uma nota ao final do bimestre eu tenho a preocupação que eles tenham o Caderno completo, assim eu tenho no que dar nota. (Bela em 24/04/2012)*

**Reunião 05:** No quinto encontro o objetivo foi o analisar criticamente as condições de trabalho que são impostas à professora entrevistada:

*Eu tenho um passo a passo contido no Caderno do Professor que foi feito por especialistas que devem saber como as competências se relacionam com cada um dos conteúdos, mas como eu posso ter certeza se estou seguindo certo esse passo a passo para desenvolver competências? [...] Então eu analiso as condições que tive para desenvolver a Situação de Aprendizagem do seguinte modo: eu tive que executar um planejamento feito por outra pessoa correndo o risco de não entender o que a pessoa que idealizou aquelas atividades queria que fosse feito. [...] Eu não planejei, mas tenho a obrigação de fazer exatamente o que a pessoa que planejou queria. [...] acho que eu preciso ter mais clareza do que eu quero que os alunos aprendam e a partir disso ter claro o que eu preciso fazer para proporcionar essa aprendizagem. Agora o que eu acho mais difícil é olhar para o aluno e enxergar competência. Como fazer isso? Bom, primeiro acredito que para avaliar se eles desenvolveram a competência eu precisaria saber exatamente o que é uma competência. Eu até sei decor o que está escrito na Proposta, mas na realidade, no concreto, não sei ensinar e avaliar aprendizagem de competência. [...] eu não tenho o direito de discordar do que eles definem por competência, eu não posso querer estudar e achar que devo ensinar em função de algo que o aluno precise demonstrar, por exemplo, se eu quero que um aluno avalie uma situação de semelhança eu tenho que oferecer atividades que proporcionem isso. Mas isso pode não ser tão simples quando a gente não sabe exatamente o que objetivar, ou melhor, quando a gente não tem claro o que o aluno tem que fazer e a partir daí o que eu tenho que fazer. Pelo menos, não do jeito que eles querem que eu faça. Eu sempre ensinei em função dos meus objetivos, sempre tive claro o que eu queria ensinar e sabia o que o aluno tinha que fazer para me mostrar que aprendeu. Hoje não tenho nada claro, me bate uma insegurança danada de não estar fazendo tudo que é possível para desenvolver competências. [...] Eu sempre tentei ter em mente qual era o meu objetivo, o que eu pretendia que os alunos fizessem e a partir daí idealizava minha aula. Quanto aos alunos eu tinha claro que eles teriam que fazer e falar sobre o conteúdo da aula. Todos tinham que de alguma forma participar das atividades. [...] Não me interessava só caderno completo e sim o que os alunos faziam que resultasse no Caderno completo, hoje fico tentando enxergar a tal competência. (Bela em 08/05/2012)*

**Reunião 06:** Na última entrevista foi feito um exercício de analisar a autonomia, ou falta desta, da professora frente a organização dos processos que se estabelecessem em sala de aula, e sobre as formas de avaliar de acordo as diretrizes da SEE/SP.

*Olha, em primeiro lugar eu me sentiria valorizada se houvesse uma preocupação com o entendimento do professor sobre os conceitos envolvidos no Currículo, pois pra mim é uma humilhação eu não entender esse conceito de competência até hoje.[...] Quando eu estou sozinha com os Cadernos o que eu faço é decorar a sequência em que tudo tem que ser feito. [...] Será que posso pensar que a avaliação das ações que atestam competências me*

*aproxima da avaliação acerca do aluno ser competente ou não. [...] Ajudaria se, quando eu lesse no caderno que a competência relacionada ao conteúdo semelhança entre figuras é avaliar, viesse descrito o que significa o aluno saber avaliar. Seria muito importante saber o que o aluno precisa fazer para me mostrar que sabe avaliar a existência de semelhança entre duas figuras planas. [...] As orientações contidas nos cadernos não são claras em termos de como avaliar o processo de ensino e pensando bem, na proposição de estratégias de ensino, pois me sinto como tendo que acertar um alvo no escuro. Eles me deram um taco pra acertar o alvo, me falaram que o alvo existe, que eu tenho tanto tempo para acertá-lo, mas não me mostraram como ele é, eu não consigo identificar a competência que deve ser o alvo do meu taco de ensino. [...] mesmo que digam o contrário, eu não me sinto com poderes para decidir sobre minha prática em sala de aula. Eu me sinto pressionada a esperar e fazer tudo que vem prescrito da diretoria. E o pior é que não vem tudo, falta muito coisa e daí fico perdida. [...] Sabe, eu acho (risos) seria mais democrático usar uma linguagem que fosse compreensível por qualquer profissional nas orientações aos professores. Aliás, só poderíamos chamar de orientação se tivessem a função de orientar e orientar só é possível se a pessoa, a ser orientada, entender o que querem lhe dizer. Se não houver entendimento do que se diz não podemos dizer que é uma orientação. [...] Parece que não há espaço para esses questionamentos na escola. [...] A questão da linguagem pra mim é essencial: me sinto incapaz de interpretar ou até mesmo traduzir as orientações dos Cadernos com termos que descrevam mais o que os alunos teriam que apresentar como evidência de aprendizagem, me ajudaria a avaliar. Acho que o que vem ocorrendo com o processo de implantação do Currículo, é impositivo. Mesmo que digam que os professores foram envolvidos, nós nunca tivemos a chance de discutir conceitos, de discutir o que facilitaria a nossa vida em sala de aula. Nunca ninguém nos respeitou como sujeitos que poderiam contribuir com todo esse processo. Nesse processo de implantação do Currículo me senti como sendo levada por uma onda e sendo levada cada vez mais, o que diziam pra fazer, eu fazia. [...] As orientações contidas nos Cadernos instruem, mas não deixam transparecer o que devemos entender pelo que se chama de competência, por exemplo. Estamos falando de falha na comunicação com o professor eu acho. Essas questões não têm a ver com linguagem, com comunicação? Não há investimento no professor, não há confiança de que ele é capaz de fazer o Currículo dar certo se for um profissional autônomo. Acho difícil eles aceitarem que o professor é capaz de analisar a própria prática e alterá-la. O que eu vejo é uma preocupação de obter melhores resultados nas avaliações o mais rápido possível e investir no professor deve levar tempo. Então colocam o professor num papel de executor de um Currículo idealizado por uma elite que entende de ensino, que entende de avaliação, mas que não entende das condições que eu tenho pra ensinar e nem das condições que os meus alunos têm pra aprender. E talvez haja a necessidade de se considerar tudo isso na hora de avaliar aquisição de competências. (Bela em 15/05/2012)*

Diante do caso da professora Bela, parece ser possível afirmar que as prescrições curriculares da SEE/SP parecem não considerar as compreensões dos docentes sobre as questões expostas por elas. É legítimo afirmar que os resultados do estudo relatado nos faz atentar para o que se sabe sobre a compreensão dos docentes a respeito dos conceitos de competências e de habilidades, estimados como centrais no Currículo em São Paulo, ainda é insuficiente e merece ser alvo de outros estudos.

## **Considerações finais**

A forma de comunicação usada pelas ações de implementação do Currículo do Estado de São Paulo, diante das narrativas da professora Bela, não é efetiva no que tange o auxílio ao professor em alterar práticas de ensino e de avaliação que atualmente não cumprem seu papel de transformar uma

realidade de insucesso no ensino de Matemática. Cabe indagar: pode-se admitir que a relevância que tais termos adquirem no currículo de Matemática é proporcional aos esforços despendidos oficialmente para esclarecer seus possíveis significados para os professores?

A comunicação usada parece não contemplar uma ação comunicativa nos termos defendidos por Habermas (1987) ao passo que não esclarece ao professor como evidenciar uma habilidade ou até mesmo como aferir se foram desenvolvidas. Se os autores de documentos oficiais, que pregam orientações didáticas a professores, estivessem preocupados em serem efetivos na comunicação deveria existir a intenção de, no mínimo, considerar os docentes como sujeitos, capazes de falar e agir, e estabelecer com ele relações interpessoais com o objetivo de alcançar uma compreensão sobre a situação em que ocorre a interação e sobre os respectivos planos de ação com vistas a coordenar suas ações pela via do entendimento. Ou seja, deveria haver a possibilidade do professor se expressar. As orientações não poderiam ser unilaterais. Os professores deveriam ser chamados a expor e a ação comunicativa deveria estar presente procurando satisfazer as condições do entendimento e da cooperação entre orientações oficiais e professores.

Chamo ação comunicativa àquela forma de interação social em que os planos de ação dos diversos atores ficam coordenados pelo intercâmbio de atos comunicativos, fazendo, para isso, uma utilização de linguagem orientada ao entendimento. À medida que a comunicação serve ao entendimento pode adotar para as intenções o papel de um mecanismo de coordenação da ação e com isso fazer possível a ação comunicativa (HABERMAS, 1997, p. 148).

O estudo relatado evidencia ainda que a linguagem utilizada não é clara o bastante, do ponto de vista descritivo, para cumprir a função de orientar o professor sobre formas de avaliar aprendizagem ou até mesmo de elaborar estratégias de ensino. As condições de orientação empregadas não cumprem o papel de auxiliar o professor, não descrevem o que esperar de habilidades/competências/desempenhos dos alunos, e por consequência, não auxiliam a propor estratégias de ensino para tais habilidades.

As ações implementadas pela SEE/SP não tiveram como foco a “construção” dos conceitos de competência e habilidade em conjunto com os professores e também não há ações que objetivam discutir possíveis formas de definir, ensinar e avaliar tais conceitos. As noções de competências e de habilidades, além de impostas de forma “pronta”, também carregaram uma forte contradição interna, detectável através da falta de consenso entre diversos autores (PERALTA, 2012) e da falta de definições acerca de sua natureza observável ou não como ente a ser ensinado.

Os relatos da professora participante deste estudo ampliam a visibilidade sobre formas de elaboração de orientações didáticas para práticas docentes, ou melhor, sobre a racionalidade empregada nas orientações a professores contidas em diretrizes curriculares e/ou em textos de divulgação e implantação das Reformas Curriculares. A racionalidade eminentemente instrumental, pautada numa comunicação meramente estratégica, caracterizou ao longo do tempo, e ainda caracteriza, as ações da SEE/SP em contexto de implantação de diretrizes curriculares (PERALTA, 2012). Diante de tal constatação, este estudo seguiu seu caminho no sentido de discutir as orientações didáticas expressas no Currículo do Estado de São Paulo no âmbito da Teoria da Ação Comunicativa nos termos defendidos por Habermas (1987) e constatou a necessidade de fortalecimento de ações formativas que promovam espaço para discussões acerca da legitimação das modalidades de participação do professor em processos de implantação curricular. Participação nas decisões e não só na execução de ações impostas.

## Referências

- CARR, Wilfred, KEMMIS, Stephen. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.
- FREITAG, Bárbara; ROUANET, Sérgio Paulo. **Habermas**. São Paulo: Ática, 1999.
- SACRISTAN, Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Teoria de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. 3ª ed. Madri: Catedra, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Racionalidade e comunicação**. Lisboa: Edições 70, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Teoría de la acción comunicativa II: crítica de la razón funcionalista**. Madri: Taurus, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Técnica e ciência como “ideologia”**. Lisboa: Edições 70, 2006.
- LOPES JR, Jair, SPARVOLI, Deise. Aparecida. Peralta, MAESTRO, Daniela. Práticas de ensino e matrizes de referência na avaliação do rendimento escolar In: **I CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E XI CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES**, Águas de Lindóia, 2011.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares de. Formação de professores sob a perspectiva da teoria crítica e das políticas educacionais. **Educação e Linguagem**, São Paulo, ano 8, n. 11, p. 195-210, jan.-jun. 2005.

PERALTA, Deise Aparecida. **Formação Continuada de Professores de Matemática em contexto de implantação curricular: contribuições da teoria da ação comunicativa**. 2012. 209 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”: Bauru.

SÃO PAULO. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Matemática/ Ensino Fundamental - ciclo II e Ensino Médio**. São Paulo: Secretaria da Educação/ SEE, 2008.

\_\_\_\_\_. **Currículo do Estado de São Paulo: Matemática e suas tecnologias**. São Paulo: Secretaria da Educação/SEE, 2010.