

## O HISTÓRICO DE IMPLANTAÇÃO CURRICULAR NO ESTADO DE SÃO PAULO: UMA ANÁLISE HABERMASIANA DOS ÚLTIMOS VINTE ANOS

*Deise Aparecida Peralta*  
*Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)*  
*deise@mat.feis.unesp.br*

### **Resumo:**

Este estudo analisa, segundo com base nos princípios habermasianos da Teoria da Ação Comunicativa, as reformas curriculares que ocorreram entre 1996 e 2016 e a forma como a Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo envolveu os professores que ensinam matemática em processos formativos durante a implantação de tais reformas.

**Palavras-chave:** Currículo; Teoria da Ação Comunicativa; Professores de Matemática

### **1. Introdução**

O objetivo deste texto é analisar e problematizar a forma como os professores que ensinam matemática foram envolvidos em ações de formação, pelos órgãos governamentais do Estado de São Paulo, em processos de implantação de diretrizes ou de reformas curriculares no período de 1996 a 2016. Para tanto são utilizados os relatos de professores que vivenciaram, como alunos ou como profissionais, tais ações de formação.

Não se trata de um artigo que prima pela reconstituição histórica das Reformas Curriculares pelos quais passaram os professores do estado de São Paulo, pois para tanto seria necessário um maior acesso a fontes documentais primárias, o confronto entre fontes e todos os cuidados para se perceber todas as nuances que envolveram o acontecimento histórico. No caso deste estudo, o interesse é trazer para discussão o que dizem os professores sobre suas histórias de formação e compreender os sentidos desses dizeres sob o ponto de vista dos referenciais da Teoria Crítica, especialmente da Teoria da Ação Comunicativa (HABERMAS, 1987). Diante de tais relatos os pesquisadores buscaram entender de que maneira esses professores participaram ao longo das últimas décadas da implantação desses processos.

Trata-se de esboçar um perfil da forma como os professores foram envolvidos em ações de formação, pelos órgãos governamentais no Estado de São Paulo, em processos de implantação de diretrizes ou de reformas curriculares, no período de 1996 a 2016, a partir de (re)traços de idas e vindas à vida de alguns professores de matemática.

Participaram do estudo 07 professores que ensinaram e/ou ensinam matemática em escolas públicas, de ensino regular, do estado de São Paulo. Com idades entre 18 e 29 anos (à época das entrevistas), todos os professores entrevistados possuíam formação compatível com a atual licenciatura em matemática e são professores efetivos aposentados ou ainda em exercício da SEE-SP. Foi adotada a terminologia Professor 01, Professor 02, ..., Professor 07 ao longo do artigo para se referir aos professores sujeitos do estudo.

Aos professores, após os contatos iniciais, apresentação da pesquisa e assinatura dos termos de consentimento e esclarecimento, foi feita a seguinte indagação: ***Fale-me sobre sua história de formação e atuação profissional.*** E então, a partir daí, os professores falaram livremente. As falas dos professores foram analisadas em busca de descrever que elementos se apresentam como informações importantes sobre a questão de pesquisa. Dessa maneira, foram constituídos episódios de análise que pudessem ser compreendidos em suas muitas facetas, sendo a principal delas a relação do processo de implementação das políticas educacionais em implantações curriculares, como relatadas pelos professores, e a racionalidade imbricada nessa descrição, segundo as características apresentadas por Habermas (HABERMAS, 1987; 2003).

## 2. Fundamentação Teórica

### **Ação Comunicativa x Ação Estratégica: Razão Comunicativa x Razão Instrumental**

Habermas (1987), compactuando com as ideias de dominação da racionalidade técnica na estrutura da modernidade, desenha sua Teoria da Ação Comunicativa (TAC) para apresentar e refletir sobre o conceito de racionalidade, buscando compreender como e porque ela foi invadida por modos de agir de caráter técnico e, então, apresentar caminhos pelos quais entende como possível o reestabelecimento do potencial emancipatório da racionalidade.

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

Ou seja, a busca neste estudo é empreender a análise das implementações de políticas de implantação curricular a partir de uma compreensão sobre o como essas políticas estão próximas de uma racionalidade técnica ou comunicativa partindo das visões dos professores sobre esse processo.

Com relação à “coordenação de ações” entre sujeitos num processo de interação social, Habermas admite duas formas de interação: **estratégica e comunicativa**. Nesse processo as relações entre ação e discurso podem evoluir de maneiras distintas dependendo da forma como as ações são orientadas: se objetivando unicamente o êxito (Ação Estratégica) ou objetivando o entendimento (Ação Comunicativa) (HABERMAS, 2002).

### 3. Resultados

A elaboração e implementação de reformas curriculares foram, e são, realizadas segundo uma racionalidade própria, ou seja, dependendo da forma como essas políticas são implementadas, elas caracterizam um tipo de ação, que podem ser compreendidas por meio das reflexões habermasianas. Muitas poderiam ser as dimensões dessas políticas a serem investigadas, contudo, neste texto, é tratado apenas da forma como os professores, que ensinam matemática, relatam que foram envolvidos em ações de formação, pelos órgãos governamentais no Estado de São Paulo, em processos de implantação de diretrizes ou de reformas curriculares, no período de 1996 a 2016, como passamos a relatar a seguir.

#### 3.1 LDBEN 9394 /96 e os Parâmetros Curriculares

A LDBEN n.º 9.394/96 foi um marco na década de 90 e se diz baseada no princípio de democratização da educação. No § 2.º do Art. 1.º, pode ser lido: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996). Os artigos 21 e 22 definem a composição (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e as finalidades (“desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996)) da educação básica.

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

A partir das orientações da LDBEN n.º. 9.394/1996, em relação ao conjunto de diretrizes de currículos e conteúdos mínimos, o Ministério da Educação (MEC) para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e justificou sua produção, segundo Pietropaolo (1999, p. 57), como “um meio de promover nos estados e municípios a reflexão

sobre as propostas por eles elaboradas, a partir de meados de 80”. Os PCN fornecem diretrizes a serem seguidas em âmbito nacional, porém, sugerem que os Estados tenham autonomia para adequar essas diretrizes as especificidades da realidade de seus territórios.

O texto que chegou para gente abrangia, em cada área, o desenvolvimento de conteúdos práticos. Falava muito em contextualização. E o desenvolvimento de conhecimentos mais amplos e abstratos que tem relação com uma visão de mundo. Estava escrito assim. Isso eu lembro bem, marcou bem. **(Professor 01- 44 anos, 20 anos de efetivo exercício)**

Tá lá no PCN que a finalidade do ensino da Matemática, associada às outras áreas, é desenvolver habilidades e competências que possibilitarão ao aluno tornar-se um cidadão com condições de compreender e contribuir para o conhecimento técnico, desenvolver meios para interpretar fatos naturais, assimilar a dinâmica da vida material e o convívio harmônico com o mundo da informação. Agora o que vem a ser competências e habilidades desde a chegada dos PCN nunca houve consenso. Aliás uma das discussões mais acaloradas que participei em todas essas capacitações foi sobre o que viria ser competências e habilidades. **(Professor 02 – 58 anos, 30 anos de efetivo exercício)**

Em relação à formação que o professor recebeu ou deveria receber para seguir as orientações dos PCN, muitos cursos, presenciais, a distância, videoconferências, palestras, oficinas, além de materiais diversos foram previamente elaborados e executados pelas redes de ensino municipais e estaduais. Porém, nunca tiveram registros sobre como nós, professores, interpretamos essas orientações. Foram ações unilaterais. **(Professor 03- 62 anos, aposentado, 36 anos de efetivo exercício)**

Como orientações educacionais complementares aos PCNEM, porém menos normativo, outro documento foi elaborado e publicado: os PCN+ para o Ensino Médio (BRASIL, 2002). As orientações se iniciam com uma discussão sobre a natureza do ensino médio e as razões de sua reforma que passa a assumir “*a responsabilidade de completar a educação básica*” (BRASIL, 2002, p. 8).

Nos PCN+, de modo mais explícito, havia orientações sobre elementos para a definição de conteúdos e adoção de opções metodológicas, além de deixar mais evidentes algumas formas de conduzir o ensino e avaliar a aprendizagem. Estava no auge a questão do construtivismo e era nítido nas

formações, essa tendência nas falas sobre, a mensagem que os PCN+ traziam para ser colocado em prática na sala de aula. **(Professor 04- 68 anos, aposentado, 34 anos de efetivo exercício)**

Um olhar habermasiano nos permite analisar que, por melhor que sejam os documentos de implantação curricular, neste caso os documentos que expressam os PCN, os PCNEM e os PCN+; a preocupação, que passa pela consideração de que a intercompreensão precisa ser entendida como um dos objetivos do ato comunicativo, deve sempre existir em processos de implantações curriculares. A validade de novas diretrizes curriculares deve passar, necessariamente, pelo crivo argumentativo dos participantes no espaço escolar.

### 3.2 Orientações Curriculares para o Ensino Médio

O Departamento de Políticas de Ensino Médio, da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) publicou e divulgou, em 2006, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. O segundo volume, dedicado à área *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias* (BRASIL, 2006), visava contribuir com o debate a respeito das orientações curriculares e abordava aspectos como a escolha de conteúdos, a forma de trabalhá-los, o projeto pedagógico e a organização curricular. Com o objetivo de “*aprofundar a discussão sobre as especificidades curriculares do Ensino Médio*”, a SEE/SP concebeu e coordenou, por meio da CENP, entre os anos de 2004 e 2006, um programa, Ensino Médio em Rede (EMR), voltado para formação continuada de PEB-II (Professores de Educação Básica que atuavam no ensino médio), PC (Professores Coordenadores), ATP (Assistente Técnico Pedagógico) e Supervisores de Ensino.

Quanto à escolha dos conteúdos é possível notar uma preocupação em mostrar a matemática como ciência e as orientações tinham como metodologia a resolução de problemas. A respeito do processo de ensino e aprendizagem, neste documento foram apresentados os conceitos de situação didática, contrato didático, contrato pedagógico, transposição didática e contextualização; e centrava foco nas habilidades e não nos conteúdos. As Orientações Curriculares indicam algumas estratégias de ensino para as aulas de Matemática no ensino médio: Resolução de Problemas; Modelagem matemática; Trabalho com Projetos; História da Matemática; Livro Didático e Uso de Tecnologias Digitais. Os conteúdos estão explicitados e há exemplos sobre como devem ser tratados os temas, relacionando-os com outras áreas e com a própria Matemática. O texto é muito parecido com a de manual para subsidiar a ação docente. **(Professor 04- 68 anos, aposentado, 34 anos de efetivo exercício)**

Na fala dos professores participantes deste estudo e que passaram, como profissionais em exercício, pela implantação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, nota-se um zelo com o caráter estratégico da comunicação: instrumentalizar o professor para que este colocasse em prática as diretrizes curriculares propostas. Isto numa clara evidência de Ação Estratégica coordenada para um fim predeterminado. Neste caso, a intercompreensão das proposições apresentadas, ou seja, uma ação real e efetiva que compreenda a aceitação dos indivíduos capazes de falar e de agir para operar transformações no contexto real da escola não parece ter sido privilegiada. Não há elementos, na fala dos professores entrevistados, que evidenciem o reconhecimento da competência argumentativa dos que fazem parte do processo.

### 3.3 O Currículo do Estado de São Paulo

A partir do ano letivo de 2008 foi implantado, na rede estadual de ensino de São Paulo, um novo currículo intitulado, inicialmente, *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*, e, desde o ano de 2010, *Currículo do Estado de São Paulo*. Segundo o documento base, a *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* (SÃO PAULO, 2008) busca atender ao nível de concretização estadual dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Há mais pontos convergentes do que divergentes entre este e os documentos anteriores.

Os Cadernos do Professor, organizados por bimestre e por disciplina, mostra que estão previstos conteúdos, habilidades e competências por série e 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” pra gente como desenvolver formas de atuação profissional vinculadas com os conteúdos que compõem a base curricular. **(Professor 05 – 29 anos, 05 anos de efetivo exercício)**

Habermas esclarece que o agir social só pode ser visto como uma ação orientada para o entendimento. Se uma implantação de caráter curricular fosse orientada por Ação Comunicativa haveria preocupação em envolver os professores em processos que levassem ao entendimento e não somente em processos que visassem influenciar, obter sucesso, capacitando os professores para serem executores de propostas. Ação orientada para o sucesso *não* é constitutiva do entendimento, pois o efeito perlocucionário segue-se das consequências, das atitudes, dos fins visados.

### 3.3.1 A Rede Aprende com a Rede (RAR)

Logo após um período de “recuperação”, deu-se início a utilização dos materiais e orientações constantes no “novo” Currículo. Porém, as formações para professores só aconteceriam nas próprias unidades escolares, com mediação dos Professores Coordenadores e apoio dos demais gestores, que receberiam orientações e formação por intermédio dos Professores Coordenadores de Oficinas Pedagógicas de cada Diretoria de Ensino. Assim, esse foi um período em que nenhuma Orientação Técnica (OT), em horário de aula, seria realizada diretamente com professores, ou seja, os docentes em exercício não mais foram convocados para participar de cursos e/ou orientações técnicas descentralizadas ou centralizadas. As OT poderiam acontecer em HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), mediante solicitação dos gestores.

Na verdade, particularmente, não senti muita diferença. Seja o pessoal da Secretaria, da Diretoria ou o Coordenador da própria escola, eles diziam o que temos que fazer e a gente ia para sala de aula e tentava fazer como podia. **(Professor 06- 52 anos, 25 anos de efetivo exercício)**

Se instalou um clima de desconforto e críticas, por parte de um grande número de professores, pois um novo currículo estava sendo implantado e exigia ações de implementação nas salas de aula e escolas, com prescrições que não haviam sido discutidas nem estudadas pelos professores. **(Professor 01- 44 anos, 20 anos de efetivo exercício)**

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

Naquele momento no cotidiano das escolas os professores viram-na como mais um quadro de conteúdos e uma lista de obrigações a serem seguidas. Tal situação não foi acompanhada com orientação, formação, direcionamento, exceto os divulgados nas mídias para a população em geral e com cobranças: “O sucesso desse projeto deve estar refletido na aprendizagem dos alunos, uma vez que é ela que representa a qualidade do ensino oferecido pela escola”. Isso era falado em um vídeo, estava escrito no documento de implantação, até na televisão eu acho que vi um pronunciamento. Isso não me sai da cabeça. **(Professor 02 – 58 anos, 30 anos de efetivo exercício)**

Em 2008 houve uma única formação dos docentes PEB-II da rede estadual. A Secretaria através da CENP ofereceu o *A Rede Aprende com a Rede* para possibilitar aos professores aprofundamento dos conceitos e teorias que norteiam as Propostas de cada disciplina. Era mais um passo a passo de

como utilizar o material distribuído com o novo currículo. **(Professor 07- 52 anos, 25 anos de efetivo exercício)**

Embora o curso *A Rede Aprende com a Rede (RAR2008)* tenha previsto a certificação dos docentes e o atendimento de todas as escolas, a participação foi restrita a um único docente de cada segmento de ensino por escola, com exceção daquelas que apresentaram o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) de 2007 abaixo da média estadual.

O grupo de professores foi organizado em turmas por Diretoria, por disciplina e por segmento de Fundamental II e Médio, sendo os PCOP das respectivas DE os mediadores dessas turmas. Há o registro de quase duas mil turmas formadas pelos mais de 47 mil professores inscritos. O curso RAR2008 foi organizado em quatro módulos, com três atividades/cada Videoaula, Fórum e Videoconferência, e um Trabalho Final. O curso basicamente nos orientava sobre uso dos cadernos, lembrava conceitos matemáticos, formas de avaliar, essas coisas. Ensinando o professor a dar sua aula. **(Professor 08- 44 anos, 20 anos de efetivo exercício)**

Em 2009 a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e a Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAP) iniciam nova edição do curso *A Rede Aprende com a Rede (RAR2009)*. Foram disponibilizados três cursos: *A Rede Aprende com a Rede – PEB II*, para professores; *A Rede Aprende com a Rede – Mediação*, para PCOP de Currículo; *A Rede Aprende com a Rede – Educação a Distância*: para PCOP de Tecnologia.

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

Poderiam participar do RAR2009 professores efetivos ou estáveis da rede pública de ensino do Estado de São Paulo ou, não havendo este na disciplina, ser professor ocupante de função atividade, o OFA. Foram horas e horas de cursos. Falavam sobre como fazer, o que fazer, quer tínhamos que desenvolver competências e habilidades. Porém, saímos sempre com a dúvida: o que devemos entender por competência. Falavam, falavam, mas não esclareciam. **(Professor 01- 44 anos, 20 anos de efetivo exercício)**

Para cada turma formada houve um mediador responsável que participou do curso *A Rede Aprende com a Rede - Mediação*. Sempre alteravam a estrutura das formações, dos cursos, mas a impressão que tínhamos era a

mesma: todo mundo saber o que devemos fazer, menos a gente. Todo mundo sabe como o professor deve ensinar, menos o professor. A cada curso saímos com a impressão de que éramos tratados com profissionais sem qualificação nenhuma. **(Professor 06- 52 anos, 25 anos de efetivo exercício)**

Durante o período de levantamento de dados para a redação deste texto (janeiro/2015 a janeiro de 2016) não fora encontrado um documento que demonstrasse o desempenho dos professores participantes das versões do RAR em relação à compreensão, a aceitação e legitimação das diretrizes da nova Proposta Curricular. Essa dificuldade para encontrar um documento dessa natureza ilustra uma preocupante e recorrente desproporção: a) de um lado verifica-se mediante imponente visibilidade: gastos, despesas, preocupação com a estruturação, com a fundamentação, com a organização e o gerenciamento do programa de “capacitação” de professores; e b) de outro lado, desprovido de qualquer mecanismo de divulgação, encontram-se os resultados, não em termos de frequência, mas na análise dos materiais resultantes, dadas as condições de diálogo e argumentação, proporcionados pelo programa.

### 3.3.2 O Curso Especial de Matemática e o Curso M@tmídias

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

O Curso Especial de Matemática veio baseado na lógica que os professores de matemática da rede não sabem Matemática. Então vamos ensinar matemática e, ensinar como ensinar matemática; tudo junto em um único curso. Olha era curso, aula, atividade que não acabavam mais. Material até que bom, mas eu não vi diferença na qualidade do que passou a chegar aos alunos. **(Professor 01- 44 anos, 20 anos de efetivo exercício)**

No curso eram abordados conceitos do Currículo de Matemática, bem como as metodologias indicadas nos materiais de apoio ao professor. O curso estava dividido em quatro módulos com duração de 60 horas cada um: 24 horas presenciais e 36 *online*. Para disponibilizar o conteúdo virtual foi criado um site próprio. Eu só fiz o módulo 1 e 2. Muito do mesmo, nossa! **(Professor 06- 52 anos, 25 anos de efetivo exercício)**

Também com o intuito de instrumentalizar o professor, para implementação do Currículo, a SEE/SP, por meio da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP), mantém desde 2010 o Programa M@tmídias – Matemática com Multimídias, composto de três cursos (M@tmídias 1 para professores que atuam na 1ª série do Ensino Médio, M@tmídias 2 para os da 2ª série e M@tmídias 3 para os da 3ª série).

O objetivo dos cursos era a formação dos professores de Matemática do Ensino Médio para o uso de metodologias que envolviam objetos de aprendizagem, tudo digital, como algo facilitador para o desenvolvimento do Currículo de acordo com o que era passado em termos de prática pedagógica da Secretaria. Tudo na mesma lógica dos outros cursos com a diferença de enfatizarem o uso de tecnologias. **(Professor 02– 58 anos, 30 anos de efetivo exercício)**

O conteúdo do curso abrange instruções sobre formas para o professor utilizar na prática, com seus alunos, materiais disponíveis gratuitamente na internet. **(Professor 05 – 29 anos, 05 anos de efetivo exercício)**

Pelo que tenho acompanhado, esse curso do Currículo novo, assim como os demais e todas as ações da Secretaria que envolvem os currículos, visa única e, exclusivamente, fornecer instrumentos para o sucesso no desenvolvimento do Currículo de forma unilateral, ou seja, “dizem” ao professor o que ele deve saber e fazer sem propiciar a reflexão e a socialização sobre como esses conhecimentos impactam em sua atividade docente, e sem se preocupar como os professores interpretam e traduzem para o seu cotidiano todo esse conhecimento. **(Professor 07- 98 anos, aposentado, 40 anos de efetivo exercício)**

Pelo relato dos professores notamos que a impressão que ficou para eles foi a de que o direito de proposições em processos de implantações curriculares é prerrogativa exclusiva da SEE/SP. Desejável seria o abandono de concepções positivistas e dogmatizantes das instituições sistêmicas, privilegiando uma visão integradora e comunicativa com os professores. Tal postura, gradativamente, levaria à compreensão da importância da utilização da linguagem argumentativa para a legitimação das pretensões de validade dos muitos discursos que são produzidos nos processos de implantações curriculares nos quais são envolvidos professores e alunos da rede pública de ensino.

#### 4. Conclusão

Em síntese, a LDBEN 9394 /96, os PCN, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), a Proposta Curricular de 2008 (SÃO PAULO, 2008), que se tornou o Currículo do Estado de São Paulo em 2010 (SÃO PAULO, 2010); refletindo os diferentes estágios do desenvolvimento do capitalismo no Brasil e os eventos políticos marcantes têm em comum a proposta de consolidar os conteúdos a serem desenvolvidos ao longo da Educação Básica, com distinção de nomenclatura, todos eles trazem diretrizes acerca de competências/habilidades/capacidades previstas como objetivos de ensino e orientações acerca do trabalho do professor para atingir tais objetivos.

As ações de implantação, no entanto foram tomadas com o intuito de adequar o sistema educacional paulista às políticas de reestruturação produtiva nacional marcante nesse período, sem a preocupação de legitimar ações educativas com vistas à emancipação dos sujeitos. Entre essas ações se encontram aquelas relacionadas à prática docente, uma vez que essa é considerada, estrategicamente, fundamental para colocar as reformas em prática. Com isso, as políticas voltaram-se a capacitação dos professores como agentes da implantação curricular e, de acordo com esse objetivo as ações da SEE/SP só poderiam ser movidas por uma racionalidade instrumental voltada para o domínio e o controle da natureza, para o desenvolvimento e a reprodução das forças produtivas, para a implementação de normas e regras unilaterais.

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

Esperamos, portanto, neste trabalho, ter mostrado as potencialidades da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas como referencial teórico para os estudos sobre implantações curriculares e, temos certeza, que novos estudos nesta vertente aqui esboçada, poderão trazer contribuições importantes a todos aqueles que lutam pela construção de uma

educação que não seja guiada, somente pelos imperativos sistêmicos, regidos pela burocracia, como hoje, mas por processos comunicativos que prezem pela diversidade na participação e tomada de decisões.

## 5. Referências

BRASIL. Lei nº 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional**. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 01 out 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006. v. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **PCN+ Ensino Médio**: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2002. Disponível e: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**: Parte III – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2015.

BRASIL. Rede do Saber. **Ensino Médio em Rede**. Acesso: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/emrede/Home/tabid/590/language/pt-BR/Default.aspx>>.

HABERMAS, J. Acções, actos de fala, interacções linguisticamente mediadas e o mundo vivo. In HABERMAS, J.. **Racionalidade e comunicação**. Lisboa: Edições 70, 2002.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa**. V. 1. Madrid: Taurus, 1987.

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

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

SÃO PAULO, **Currículo do Estado de São Paulo**: Matemática e suas tecnologias. Coordenação de Maria Inês Fini; coordenação de área, Nilson José Machado. São Paulo: SEE, 2010.

SÃO PAULO. **A Rede Aprende com a Rede (RAR2008)**: critérios de certificação. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Documentos/Criteriosdecertificacao/tabid/831/language/pt-BR/Default.aspx>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

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