Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação

Fabiana Olivieri Catanzaro

O Programa São Paulo faz Escola e suas apropriações no
cotidiano de uma escola de ensino médio

São Paulo
2012

Fabiana Olivieri Catanzaro

O Programa São Paulo faz Escola e suas apropriações no
cotidiano de uma escola de ensino médio

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo para a
obtenção de título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Psicologia da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Denise Trento R.
Souza

São Paulo
2012

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
- 379.8
C357p Catanzaro, Fabiana Olivieri
O Programa São Paulo Faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio / Fabiana Olivieri Catanzaro; orientação Denise Trento R. de Souza. São Paulo: s.n., 2012.
126 p.; apêndice
- Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Educação (São Paulo) 2. Currículos e programas 3. Ensino Médio 4. Formação de professores 5. Governamentalidade I. Souza, Denise Trento R., orient.
-

CATANZARO, Fabiana Olivieri.

O Programa São Paulo faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio.

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em ____/____/____

Banca Examinadora

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Agradecimentos

Aos meus pais, que sempre me incentivaram a buscar aprender sempre mais, e pelo carinho e amor incondicionais.

Ao meu marido Diego Ramos Lahoz, por ter sido compreensivo, carinhoso e pelo incentivo dado para que eu pudesse enfrentar todo o processo. Sem isso não teria sido possível.

À coordenadora da escola, que permitiu minha presença para a realização das observações da pesquisa.

Aos professores da escola, por terem me recebido e ajudado imensamente nas conversas, aulas assistidas, materiais emprestados e mesmo na troca de *e-mails*. Muito obrigada.

À minha orientadora, Denise Trento R. de Souza, por ter me aceitado no segundo ano do meu trabalho, pelas correções importantes e cuidadosas, pelo apoio e pelo exemplo como professora.

Aos colegas do grupo de orientação, Daniela, Daniele, Ângela, Bruno, Ivani, Luciano, Juliana, Fátima, Edilson, pelos comentários que me ajudaram a organizar o trabalho com boas questões e sugestões. Obrigada!

À profa. Cintya Ribeiro, que me ensinou alguns conceitos que se tornaram importantes para este trabalho e para a minha vida, e pela boa amizade. Muito obrigada.

Aos professores que me fizeram pretender estudar políticas públicas relacionadas à vida cotidiana, prof. José Sérgio Fonseca Carvalho, profa. Marilene Proença e profa. Adriana Marcondes Machado.

Aos meus amigos especialíssimos.

À escola Recreio, onde trabalhei e aprendi muito sobre o cotidiano escolar.

A todos que me apoiaram direta ou indiretamente nos meus momentos difíceis, e me ajudaram a continuar.

CATANZARO, Fabiana Olivieri. **O Programa São Paulo faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio.** 2012. 132p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Resumo

Este estudo aborda o programa São Paulo faz Escola (SPFE), implantado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo em 2008 em todas as escolas da rede. Seu propósito, segundo documentos oficiais, foi enfrentar o baixo desempenho escolar dos seus alunos, medido pelas avaliações de rendimento, em especial o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (Saresp). Este programa, que se tornou currículo oficial do estado em 2010, consubstancia-se em materiais com a finalidade de subsidiar o trabalho de professores, gestores e alunos. Esta pesquisa analisa o programa relacionando-o a outras ações e políticas a ele articuladas implantadas no âmbito do Estado de São Paulo, tais como sistema de avaliação, metas de resultados por escola e bonificação daquelas que as alcançam. Apresentamos como alguns de seus aspectos são determinados nas leis da área educacional brasileira e suas contradições, como também por recomendações de órgãos financeiros internacionais (BIRD e UNESCO). As questões discutidas relacionam-se às finalidades do programa, sua configuração, seu processo de realização e a participação das escolas e dos professores da rede nesse processo. Analisamos, ainda, a questão da autonomia escolar e de sua equipe no âmbito do sistema de políticas a ele articuladas. Para tanto, buscamos como fontes os documentos oficiais da Secretaria da Educação e os cadernos do professor e do gestor, bem como bibliografias produzidas sobre o programa, além de entrevista com um dos responsáveis pela concepção do material. Foi também realizada pesquisa empírica, em moldes etnográficos, junto a uma escola de ensino médio localizada na região central da cidade de São Paulo. Os conceitos de Foucault de governamentalidade, exame, dispositivo panóptico e relações de poder nos auxiliaram nas análises. Ao final, concluímos que o SPFE é um programa insuficiente para o enfrentamento das dificuldades atravessadas pelas escolas em sua incumbência de melhorar o ensino e que é preciso que outras bases sejam projetadas sob responsabilidade do Estado para que a meta da melhoria da qualidade do ensino seja construída de acordo com as necessidades verificadas em cada uma das escolas por sua comunidade.

Palavras-chave: Educação (São Paulo); Currículos e programas; Ensino Médio; Formação de professores; Governamentalidade.

CATANZARO, Fabiana Olivieri. **The *São Paulo Faz Escola* program and its appropriations in a high school's daily routine.** 2012. 126 pg. Dissertation (Master) – School of Education, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Abstract

This study looks at the *São Paulo Faz Escola* (SPFE) program, implemented system-wide by the State Department of Education of São Paulo in 2008. According to official documents, its purpose was to address low student academic achievement, as measured by performance assessments, in particular by the São Paulo School Performance Assessment System (Saresp). This program, which became the official state curriculum in 2010, is embodied in materials intended to support the work of teachers, administrators and students. This study analyzes the program by relating it to other actions and policies centered around it that have been implemented within the State of São Paulo, such the assessment system, school outcome targets and bonuses for those who achieve them. We present how some its features are determined in the laws of the Brazilian educational field and their contradictions, as well as recommendations by international financial institutions (IBRD and UNESCO). The issues we discuss relate to the program's objectives, its configuration, its process of implementation and the participation of the system's schools and teachers in this process. We also analyze the issue of school and staff autonomy within the system of policies centered around it. To this end, we turned to official documents from the Department of Education and professors' and administrators' notebooks as sources, as well as bibliographies produced on the program, in addition to an interview with one of the persons responsible for the design of the material. We also carried out ethnographic empirical research at a high school located in the São Paulo city center. Foucault's concepts of governmentality, examination, panopticism and power relationships assisted us in our analyses. Finally, we conclude that SPFE is insufficient for addressing the difficulties faced by schools in their mission to improve instruction and that other bases need to be designed under the responsibility of the state, so that the goal of improving the quality of instruction may be constructed in accordance with the needs found in each of the schools by its community.

Keywords: Education (São Paulo), Curricula and programs, high school, teacher training; governmentality.

Lista de Siglas

BIRD	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco mundial
CF	Constituição Federal
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais – Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEUSP	Faculdade de Educação da universidade de São Paulo
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OFA	Ocupação de Função Atividade
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PSDB	Partido da Social Democracia do Brasil
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo
SPFE	São Paulo Faz Escola
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

Sumário

Apresentação.....	11
Capítulo I. Introdução.....	14
Capítulo II. Apresentação do currículo oficial do Estado de São Paulo.....	19
II.1 Histórico.....	19
II.2 Texto-base de princípios e conceitos do São Paulo faz Escola.....	27
II.3 A proposta do estudo do ensino médio.....	30
II.4 O material – forma de apresentação e conteúdo.....	31
 Capítulo III. Sobre as legislações atuais, definições internacionais e o SPFE.....	 42
 Capítulo IV. Olhando mais de perto: a pesquisa etnográfica.....	 49
IV.1 Pesquisa etnográfica: características.....	50
IV.2 Metodologia da pesquisa etnográfica: planos e imprevistos.....	53
IV.3 A presença do pesquisador altera o campo observado.....	55
IV.4 Anotações em campo e registros ampliados.....	56
IV.5 Conversas informais.....	59
IV.6 O tempo da pesquisa etnográfica: ampliação dos critérios de análise.....	60
IV.7 Análise de documentos para a etnografia.....	61
IV.7.1 Análise da pesquisa etnográfica.....	61
IV.8 Aspecto ético.....	64
IV.9 Escola visitada.....	65
 Capítulo V. Análises.....	 68
Parte I – Os documentos.....	68
V.I Propostas internacionais <i>versus</i> legislação brasileira. E o São Paulo faz Escola?.....	68
V.1.1 Áreas do conhecimento.....	70
V.1.2 Concepção do material.....	70
V.1.3 Participação dos docentes na preparação do projeto pedagógico da escola.....	75

Parte II– São Paulo faz Escola: configuração e efeitos na prática escolar.....	81
V.II.1 – Funções apresentadas na proposta curricular São Paulo faz Escola.....	81
V.II.2 – O SPFE no cotidiano escolar: seus usos.....	89
Parte III – O São Paulo faz Escola como dispositivo disciplinar do Estado.....	97
VI. Considerações finais.....	112
Referências bibliográficas.....	117
Apêndice A – Relato ampliado de visita realizada na escola.....	121

Apresentação

Este trabalho é resultante de dois momentos de minha formação acadêmica que tiveram fundamental relevância na sua proposta. O primeiro se deu devido a um estágio de uma disciplina durante a graduação em Psicologia e o segundo foi durante o curso de licenciatura em Filosofia da Educação. A intenção foi de aprofundar a prática de um olhar que fosse capaz de vincular duas áreas de conhecimento.

Primeiramente, em minha graduação no Instituto de Psicologia na Universidade de São Paulo, cursei uma disciplina intitulada *Psicologia Escolar e Práticas Institucionais*, cuja proposta se voltava para a ligação entre as áreas de Psicologia e Educação, não com enfoque diagnóstico por parte da Psicologia, mas propondo uma aproximação teórico-prática com o objetivo de estabelecer um diálogo, num sentido de parceria, inspirado na obra de Maria Helena Patto, particularmente em sua pesquisa de livre-docência intitulada *Produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia*, datada do final dos anos 1980.

Esse trabalho inspirou uma série de investigações entre essas duas áreas, buscando uma identidade da Psicologia que não fosse “da educação”, e sim afirmando um caminho possível de potencializar as forças existentes em ambas, que, unidas, pudessem procurar soluções conjuntas, discussões, reflexões e invenções entre todos os envolvidos no campo educacional, em escolas ou outras instituições. Diferentemente da proposta tradicional da Psicologia, que em sua pretensão científica cria testes psicométricos voltados a diferentes aspectos do ser humano para sua normatização, essa vertente tem a intenção de não “psicologizar” a análise dos fenômenos escolares, ou seja, procura contemplar determinações históricas, sociais e culturais.

Na primeira ocasião citada, fui estagiária em uma escola municipal de acordo com a proposta da disciplina. Realizei visitas a uma escola, auxiliei a pensar sobre o caso específico de uma aluna que a escola pedia que fosse ajudada por ser entendida como uma “aluna problema”, mas outras questões foram também discutidas junto aos estagiários, que estavam propondo outras intervenções para o que a própria escola diagnosticou como sendo os problemas que enfrentava naquele momento.

Estar mergulhada no cotidiano de uma escola, em uma proposta de parceria, trouxe muitas reflexões e uma vontade de estar mais próxima desse tipo de trabalho. No

semestre seguinte, fui monitora da disciplina para ter a oportunidade de continuar na mesma escola e prosseguir na intervenção já iniciada.

Em um segundo momento, durante a licenciatura na Faculdade de Educação na Universidade de São Paulo, tive a oportunidade de cursar a disciplina *Introdução aos Estudos da Educação*, da área de Filosofia da Educação, com o prof. José Sérgio de Carvalho. Como uma boa surpresa, este era meu segundo encontro com esse mesmo professor, pois durante o ensino médio eu havia sido sua aluna em Filosofia. Além de uma grande afinidade com a área, as questões propostas em seu curso dialogavam bastante com minhas inquietações vividas durante o estágio em Psicologia Escolar e principalmente com aquelas que emergiram durante a prática do estágio.

Na ocasião, entrei em contato com o pensamento de Hannah Arendt, que no texto “A crise na educação” (2001) nos instiga com a pergunta “Por que Joãozinho não sabe ler?”. A partir daí, ela discute algumas questões históricas e geográficas relevantes, refazendo um caminho experimental dos discursos educacionais no Ocidente e expandindo as fronteiras daquilo que é observado de forma tão particular nos problemas de aprendizagem de um aluno. Essa leitura dilatada de uma situação específica para seu contexto histórico trouxe eco à experiência do estágio na escola municipal. Assim como pensar e intervir na questão da “aluna-problema” exigia discernir os fatores que naquela conjuntura faziam com que suas dificuldades fossem determinantes na compreensão dela como um “problema” para a escola, ou seja, buscávamos meios de não individualizar e psicologizar suas atitudes, Arendt também mostrava caminhos possíveis para a ampliação de uma questão contemporânea para buscar entender o *processo* pelo qual “Joãozinho” não saber ler se tornou um problema.

Portanto, sua forma de investigar um problema do presente e buscar contextualizá-lo me inspirou em minha pergunta sobre um tema recente e muito comentado pelos professores da rede estadual que cursavam a disciplina na licenciatura comigo. Uma nova política pública havia sido instaurada naquele mesmo ano de 2008 e estava provocando comentários e depoimentos de grande revolta, com opiniões bastante negativas por parte desses docentes-alunos.

Convencida da importância de questões atuais na possibilidade de ampliar a compreensão do presente por meio de sua contextualização e, por outro lado, buscando

mais a experiência da prática institucional, o tema dos materiais produzidos para a rede estadual de ensino intitulado “São Paulo Faz Escola” (SPFE)¹ pareceu ser uma questão relevante de ser investigada. Para tanto era necessário empreender uma pesquisa que partisse do contexto histórico no qual esse material foi proposto visando inquirir sobre que necessidades e demandas ele pretendia responder; e ainda como os professores viveram sua introdução no espaço escolar, que tensões se travaram desde então no campo educacional, quais os pressupostos e a quais funções esse material responde, e o que tem sido feito com eles na prática cotidiana de uma escola. Essas são algumas das perguntas que foram enunciadas e reformuladas durante a pesquisa.

Para pensar tais questões, o texto encontra-se subdividido em capítulos nos quais a introdução traz a ideia geral do que se pretende desenvolver, o capítulo II detalha o discurso oficial do governo do Estado sobre a proposta e explicita as ações conjuntas que foram introduzidas junto aos materiais do currículo atual do Estado de São Paulo, além de contar com uma descrição da apresentação dos materiais; no capítulo III são apresentados alguns aspectos da relação do SPFE com recomendações internacionais sobre a área educacional, de acordo com dados obtidos no levantamento bibliográfico sobre o tema; o capítulo IV contempla as questões teórico-metodológicas da pesquisa de campo e como ela se deu durante quatro meses dentro da escola. As análises desse conjunto estão organizadas no capítulo V, no qual são retomadas as diferentes fontes de informações sobre a proposta curricular do Estado de São Paulo, bibliografias já produzidas, entrevistas e conversas informais com profissionais da escola visitada. Para a análise, contaremos com alguns conceitos importantes dos autores de Certeau (2005) e Foucault (1995, 1997, 2002, 2004, 2006, 2008)

¹ A partir deste momento, será usada a sigla SPFE para nos referirmos ao título do programa “São Paulo faz Escola”

Capítulo I. INTRODUÇÃO

Este trabalho se debruça sobre a política pública educacional “São Paulo faz Escola”, introduzida nas escolas da rede estadual do Estado de São Paulo no ano de 2008 com o intuito de melhorar a qualidade do rendimento escolar dos seus alunos. Temos por finalidade compreender sua proposta e função, seu processo de realização, os acontecimentos anteriores que definem seus pressupostos e seu foco – incluindo a legislação e conferências internacionais sobre a área educacional que são apontadas como referências por diversos autores que também já fizeram o esforço analítico sobre o mesmo programa, tais como Fiamenghi (2009), Borges (2009), Gomes & Carvalho (2009) e Marques et al. (2010), e também de entender como ele se expressa nas práticas cotidianas de uma escola e seus professores.

O SPFE é parte de uma série de medidas articuladas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, e trata-se de materiais voltados aos alunos, professores e gestores. Apresentamos em detalhes, no capítulo II, os discursos presentes nos materiais e os princípios de sua concepção e descrevemos mais minuciosamente aqueles dirigidos aos professores, por entendermos que estes são o principal alvo para garantir a sua aplicação.

Em sua primeira versão entregue às escolas, na carta de apresentação dos materiais aos professores e gestores, a então Secretária da Educação Maria Helena Guimarães de Castro, afirma:

A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente. (SEE/SP, 2008, s/p)

Assim, o SPFE é um programa centralizador que propõe um mesmo material a todo o Estado de São Paulo como resposta à compreensão de que a má qualidade das escolas da rede estadual passava pela autonomia do planejamento pedagógico e pela autonomia de cada professor em seu trabalho solitário de definição de conteúdos e metodologias.

Na intenção centralizadora, o Governo do Estado planejou o programa em articulação com outras medidas que o examinam por meio dos resultados obtidos pelos

alunos da rede estadual, podendo gerar bonificação às escolas que melhoram seus resultados, e também avaliam seus docentes individualmente, em provas baseadas nos conteúdos presentes nesses cadernos.

As políticas articuladas, a recapitulação histórica a partir do descrito no *site* específico do “São Paulo faz Escola” e dos diferentes materiais entregues nas escolas, o texto-base de apresentação da proposta curricular do Estado e os materiais desenvolvidos para os professores estão detalhadamente descritos e analisados no capítulo II. Nessas fontes encontramos a ideologia apresentada pela proposta e sua concepção de educação nos tempos atuais, o lugar determinado à escola e a importância do trabalho pedagógico focar-se na leitura e escrita (em todas as áreas do conhecimento) – avaliados como sendo os pontos mais fracos segundo a análise realizada pela Secretaria da Educação.

Os levantamentos bibliográficos realizados sobre o tema nos levaram a compreender o SPFE como resultado de um discurso mais amplo do que aquele que define a política educacional na legislação brasileira (LDB, PCN e DCN), sendo também baseado em recomendações de órgãos financiadores mundiais e de conferências internacionais sobre a educação no século XXI, em especial a ocorrida em Jomtien em 1990, cuja publicação em português data do ano de 1996, conhecida como *Relatório Jacques Delors*, no mesmo ano em que a LDB brasileira foi promulgada com ideias similares, e, poucos anos adiante, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio podemos encontrar sua citação direta, ao tratar dos desafios para a educação no século XXI. Desenvolvemos as relações entre o SPFE e essas questões no capítulo III.

Para além do empreendimento de compreender sua origem e pressupostos, também tínhamos a intenção de observar a proposta do estado no cotidiano de uma escola, em suas formas de utilização e consumo (Certeau, 2005), os sentidos atribuídos pelos professores desde a sua implantação e as tensões por ele provocados, retomando a forma de organização da escola antes e depois de sua implantação e, dentro do possível, a história do material em seu quadro de profissionais que acompanharam esse processo.

Decidimos realizar, dessa forma, uma pesquisa de campo, seguindo as orientações da pesquisadora mexicana Elsie Rockwell (2010), que traz em seu livro mais recentes reflexões a respeito das experiências de trabalho etnográfico em escolas, os desafios e orientações para sua realização. Nossa intenção, porém, não foi estudar o cotidiano da instituição visitada, mas termos, a partir das observações, pontos que nos

levassem em busca de conceitos que nos auxiliassem a entender a realidade vista e ouvida em seus gestos, palavras e episódios. A princípio tínhamos a finalidade de encontrar ao menos uma escola que tivesse contato com o material, pois não sabíamos se havia obrigatoriedade em seu uso (de fato não há). Tivemos a sorte de localizar em nosso primeiro contato uma instituição com esse perfil, na qual a professora coordenadora do ensino médio se mostrava bastante contente com a introdução do material e incentivava seu uso entre os professores.

Ativemo-nos, em nossa pesquisa de campo, aos contatos com os professores do ensino médio, por tratar-se de uma das primeiras políticas educacionais (se não a primeira) apresentada a esse nível de ensino desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), que definiu o ensino médio como parte da educação básica no Brasil, fato que traz relevância e interesse a esta investigação.

O problema da pesquisa de campo envolvia entender como o SPFE foi inserido, apropriado e trabalhado pela equipe docente e gestora da escola no cotidiano de trabalho pedagógico e institucional.

Nossa hipótese era de que os professores estariam aplicando os materiais com alguns graus de variação pessoal (devido à experiência anterior) e com algumas críticas à proposta. Durante o trabalho de campo outras facetas foram aparecendo, em razão do histórico dos profissionais, que faziam parte da escola há muitos anos, da sua história de planejamento pedagógico em caráter coletivo e pelo fato dela ter sido considerada uma boa escola anos atrás e estar procurando retomar esse posto.

Nosso recorte para as análises da escola, no capítulo V, não trata das relações pessoais que definiriam os papéis e o jogo de forças dentro dela, mas procura entender, por meio das distintas maneiras de se posicionar diante dos materiais e das políticas contíguas de controle (provas e exames dos alunos e docentes) observadas, o que estas significam na formação de si enquanto profissional, como cada professor transforma esse material a partir de suas convicções e do histórico em sala de aula, em que medida a escola é capaz (ou não) de desenvolver e planejar coletivamente o trabalho pedagógico após a implantação do SPFE.

Na intenção de aprofundar a compreensão da proposta, realizamos uma entrevista com um dos professores responsáveis pela concepção da proposta, a convite da profa. Maria Inês Fini, coordenadora geral do projeto. Esta entrevista trouxe luz a

outras questões a respeito do olhar sobre o que se esperava sobre a formação dos alunos, especialmente em ensino médio, e sobre a proposta dos materiais aos professores.

Chegamos assim ao capítulo V, das análises, no qual trabalhamos o entrecruzamento dos diversos elementos, tendo como ponto de partida a pesquisa em campo e também tomando-a como sua finalidade na intenção de propor uma forma de compreender o que foi presenciado nas palavras, gestos e episódios na escola.

Para este fim, buscamos base teórica em Michel Foucault, com as ideias de dispositivo disciplinar, panoptismo, governamentalidade, técnicas de si, resistência, insubmissão, relações de poder e exame, considerando-o como um autor que traz possibilidades de aprofundamento tanto nas questões da apropriação desta política pela equipe escolar, quanto na compreensão do jogo de forças que entram em ação a partir de sua implantação, considerando-a como parte de um sistema articulado de políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional do Estado de São Paulo.

Em nossas análises, entendemos o SPFE como parte de um dispositivo disciplinar, ou seja, de controle (Foucault, 2004), considerando as medidas articuladas avaliativas que definem bonificações ou não às escolas e seus profissionais.

Para tratarmos do âmbito do professor diante do material, utilizamo-nos dos conceitos de Foucault de governamentalidade, técnicas de si e resistência (2006). O conceito de governamentalidade foi considerado tanto do ponto de vista da proposta do Estado quanto dos professores diante dela, pois carrega em si esse duplo sentido, de governar e de autogovernar-se. Para analisarmos a proposta em sua concepção e sua relação com as medidas articuladas, utilizamo-nos dos conceitos de dispositivo disciplinar com características *pan-ópticas* (*pan*: tudo) (2002, 2004), exame e jogos de poder (2002a).

Trazemos à tona ainda, nas análises, a questão da importância dada por essa proposta da Secretaria da Educação ao trabalho coletivo, do qual dependeria a proposta pedagógica de cada escola, segundo a legislação educacional brasileira e a autonomia de cada professor diante dessa política. Buscamos entender como o papel precípua do docente é afetado, as questões às quais o SPFE busca responder na crise da educação deflagrada nos baixos rendimentos de seus alunos, como se propõe a respondê-las e como a escola vive, se apropria e também como reage (resiste) a essa proposta.

Iniciaremos, a seguir, com a apresentação da política educacional atual do Estado de São Paulo, apresentando um breve histórico, o foco do estudo no contexto do ensino médio e como os materiais se apresentam.

Capítulo II. O CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

II.1. Histórico

Escolhemos para a apresentação desta seção a versão do discurso oficial, disponível no *site* da Secretaria de Educação de do Estado São Paulo, contando com alguns apontamentos que serão retomados e desenvolvidos mais adiante, no capítulo de análises.

Após algumas fases de implantação, o atual currículo oficial do Estado de São Paulo, intitulado “São Paulo faz escola”, é o resultado da intenção do estado de tornar comuns os conteúdos e a proposta educacional em todo o seu território, em suas cerca de 4.200 escolas estaduais, e da busca pela melhoria da qualidade da educação de sua rede escolar. A necessidade de criação de um conjunto de ações no campo de políticas educacionais foi justificada pelas baixas notas dos alunos da rede estadual em diferentes avaliações externas.

Podemos encontrar, em uma linha do tempo (disponível no *site* do SPFE²), as fases de sua implantação. Baseada nos resultados de avaliações externas do ano de 2007, como o SAEB (hoje Prova Brasil), o Enem e outras avaliações, “o Governo do Estado de São Paulo elaborou dez metas para a educação³ paulista, a serem conquistadas até 2010. Para isso, propôs ações integradas e articuladas, cujo objetivo era organizar melhor o sistema educacional de São Paulo”⁴. Dentre essas medidas, a que tomamos como objeto de análise deste estudo é o conjunto de materiais didáticos distribuídos a professores e alunos de todo o Estado.

Criado sob a idealização e responsabilidade da Secretaria da Educação do Estado (SEE-SP), os cadernos produzidos para a proposta curricular foram elaborados por meio de convites realizados pela Fundação Vanzolini a profissionais ligados às universidades estaduais (que, por sua vez, formaram suas equipes também por meio de novos

² O *site* onde é possível localizar essa informação é <<http://www.saopaulofazescola.sp.gov.br/>>. Acessado em 15/05/10.

³ Acessíveis no *site* supracitado. Logo abaixo traremos os aspectos dessas metas ligados à produção e função desse material.

⁴ Mais detalhes em <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009>>. Acessado em 15/05/10.

convites), diferentemente daquilo que se poderia esperar que fosse produzido pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da SEE-SP. Ainda que os materiais realizados na CENP sempre recebam a chancela das universidades, no caso do SPFE seu papel foi reduzido, indicando apenas as diretrizes da formação e dos princípios pedagógicos, como o de que o currículo deveria ser voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades. Isso ganha importância no sentido de que as universidades e suas equipes foram chamadas a ocupar diretamente o lugar que deveria ser da instância responsável por essa tarefa.

A concepção dicotômica entre teoria e prática (CANDAU, 1996), ou seja, entre onde o conhecimento é produzido (universidades) e onde é difundido (escolas), é o pressuposto presente na produção do SPFE ao serem convocadas equipes universitárias sem parcerias reais com professores da rede estadual.

Desde 2010 esse material se tornou o currículo oficial do Estado, com a finalidade de “apoio curricular às escolas, para alunos e professores”⁵, e conta com um conjunto de cadernos organizados por bimestres e disciplinas para atender o ciclo II do ensino fundamental e o ensino médio das escolas do Estado de São Paulo. Sua implantação, porém, foi realizada em estágios, a partir do ano de 2008.

O primeiro estágio, denominado Proposta Curricular, foi apresentado em forma de jornais para os alunos e revistas do professor, repartidos em disciplinas, e encerrava dois objetivos: 1) realizar um teste entre professores e escolas para novas sugestões e reformulações do material e seus conteúdos, e 2) trabalhar conteúdos com os alunos para garantir uma base comum de conhecimentos para o início dos trabalhos do ano, contando ainda com material de recuperação para aqueles que mostrassem necessidade de reforço após uma avaliação das disciplinas de Português e Matemática, realizada por todos os alunos da rede que fizeram parte dessa etapa de implantação (cerca de 3,6 milhões de alunos⁶). Neste estágio, esse material deveria ser utilizado pelas escolas apenas nos primeiros 42 dias letivos. Como veremos com os dados obtidos na escola, esse período foi conturbado, já que professores e equipe escolar não têm, em sua lembrança sobre essa época, registros consonantes: uns se recordam dos materiais terem

⁵ De acordo com discurso acessível em

<<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=216175&c=5009>>. Acessado em 15/05/10.

⁶ Este número corresponde ao total de alunos da rede estadual de São Paulo. O ensino médio conta com 88% das matrículas do Estado de São Paulo.

sido entregues em forma de jornal no início do ano letivo, e depois em cadernos, outros não se lembram dos cadernos. Na tentativa de esclarecer esse período, também não encontramos detalhes no próprio *site* do São Paulo faz Escola, onde, em relação ao ano de 2008, há apenas referência aos jornais, às provas diagnósticas para os alunos e à chegada dos cadernos dos professores. Não há informações sobre a confecção dos cadernos dos alunos nesse ano.

Logo após seu período inicial, professores e escolas tiveram a oportunidade de dar contribuições com sugestões, sendo a principal reivindicação a relacionada à forma de apresentação dos materiais, em jornais, devido às suas dimensões e tipo de papel, de difícil manejo. Como já mencionado, os professores receberam o caderno do professor em 2008. Segundo a Secretaria de Educação, ele “foi elaborado com sequências didáticas e sugestões de trabalho, nas quais o professor *pode* se basear para que desenvolva o conteúdo previsto”⁷ (grifo nosso).

Após esse primeiro ano de implantação da proposta, as escolas puderam enviar suas sugestões à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), e, em 2009, novos materiais foram distribuídos às escolas, na forma de cadernos, com conteúdos relativos ao que deveria ser trabalhado por disciplina e bimestre, para alunos e professores.

Todo o material foi elaborado em função das avaliações externas: “O Saresp de 2007 e 2008 apresentou inovações e o exame passou a ser a base das ações de gestão da Secretaria da Educação”⁸. No ano de 2009, o Saresp foi elaborado com base na proposta curricular de São Paulo, ou seja, o currículo do estado sendo planejado com base no Saresp e, mais tarde, o Saresp tendo sua elaboração com base nos cadernos do currículo nos revela a intenção da formulação de um sistema articulado de fontes de informações a respeito do rendimento escolar dos alunos do estado já quando da idealização do São Paulo faz Escola⁹.

⁷Mais detalhes em

<<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009>>. Acessado em 15/05/10.

⁸ Ibidem.

⁹ Seguindo indicações de organismos internacionais, como UNESCO, UNICEF e Banco Mundial, para medidas de melhoria da qualidade do ensino. Para mais detalhes, ver BORGES, Juliana. **O debate internacional sobre competências: explorando novas possibilidades educativas**. São Paulo, 2010. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo.

Alguns erros de impressão no material chamaram a atenção da imprensa no ano de 2009, o que trouxe visibilidade da proposta curricular para a população. Foram realizadas revisões em todo o material entregue, e quinhentos mil exemplares foram recolhidos e reimpressos, porém apenas os cadernos dos alunos passaram por esse processo, não havendo qualquer alteração no material docente.

No ano de 2010 os professores não receberam nova remessa do caderno do professor, e as escolas contaram apenas com o recebimento dos materiais dos alunos. Nesse ano a *proposta curricular* passou a ser o *currículo oficial* do Estado de São Paulo, como proposta consolidada, havendo por parte da SEE o entendimento de que os resultados do Saresp 2009 haviam sido satisfatórios, igualmente às devolutivas do corpo docente, além de contar com uma proposta de aprendizagem que respeitava o desenvolvimento das estruturas de pensamento das crianças e adolescentes de todo o estado¹⁰.

Outro suporte oferecido aos professores, criado no ano de 2010, foi um *site* contendo 509 vídeos do acervo do São Paulo faz Escola (SPFE) e roteiros com sugestões de atividades, acessíveis aos professores coordenadores e docentes do estado.

Em 2011, os cadernos dos alunos foram atualizados, impressos e distribuídos às escolas, dando continuidade ao processo já consolidado do currículo único do estado. Os professores novamente não tiveram atualizações em seus cadernos.

Consideramos os materiais (cadernos dos professores e alunos) como uma das medidas mais visíveis entre o conjunto de ações atreladas à política atual de educação no estado. A forma de sua divisão de conteúdos, por disciplinas e bimestres, e a sua distribuição bimestral (e não semestral ou anual, por exemplo), ocupando os corredores e salas de organização de materiais das escolas até a sua distribuição aos alunos pelos professores responsáveis pelas disciplinas, a cada dois meses. Isso provoca sua constante visibilidade no espaço escolar, impondo ou lembrando aos professores, ao menos a cada dois meses, sua existência, seus prazos e retomando a implicação de sua adoção ou não, já que os conteúdos são diretamente atrelados à avaliação do Saresp, sendo este exame de periodicidade anual.

¹⁰ Mais detalhes em:

<<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009>>. Acessado em 15/05/10.

Ao longo do processo de análise, apresentou-se fértil a ideia de tomarmos essa sistemática de distribuição dos materiais como um dispositivo disciplinar (Foulcault, 2004), o que será mais bem discutido posteriormente.

Para além da ligação desses materiais à avaliação do Saresp, há ainda outras medidas atreladas que trazem consequências da utilização do material. Dentre elas, destacamos abaixo aquelas ligadas ao currículo oficial:

- Sistemas de Avaliação

A avaliação externa das escolas estaduais (obrigatória) e municipais (por adesão) permitirá a comparação dos resultados do SARESP com as avaliações nacionais (SAEB e a Prova Brasil), e servirá como critério de acompanhamento das metas a serem atingidas pelas escolas.

Participação de toda a rede na Prova Brasil

- Gestão dos resultados e política de incentivos

Implantação de incentivos à boa gestão escolar valorizando as equipes.

O SARESP 2005 e as taxas de aprovação em 2006 serão a base das metas estabelecidas por escola.

Também serão considerados indicadores como a assiduidade dos professores e a estabilidade das equipes nas escolas.

Cada escola terá metas definidas a partir da sua realidade, e terá que melhorar em relação a ela mesma.

As escolas com desempenho insuficiente terão apoio pedagógico intensivo e receberão incentivos especiais para melhorarem seu resultado.

As equipes escolares que cumprirem as metas ganharão incentivos na remuneração dos profissionais. (SEE-SP, 2007)¹¹

Além dessas medidas, o estado também apontava, entre as metas para a educação até o ano de 2010:

- Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio.
- Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais.
- Programas de formação continuada e capacitação da equipe. (SEE-SP, 2007)¹²

Para a consecução destas, algumas das ações previstas, no que se refere ao SPFE, foram:

- Currículo e expectativas de aprendizagem

¹¹ Em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoes/educacao/metas/acoes.htm>>. Acessado em 15/05/10.

¹² Ver <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias_2007/2007_20_08_c.asp>, para dados completos. Acessado em 15/05/10.

- Divulgação das propostas curriculares e expectativas de aprendizagem para todas as séries e disciplinas do Ensino Fundamental e Médio em setembro de 2007.
- Consulta à rede e capacitação dos professores de outubro a dezembro de 2007, com a utilização da estrutura da Rede do Saber.
- Implantação das orientações curriculares no planejamento pedagógico de fevereiro de 2008.

- Sistemas de Avaliação

- A avaliação externa das escolas estaduais (obrigatória) e municipais (por adesão) permitirá a comparação dos resultados do SARESP com as avaliações nacionais (SAEB e a Prova Brasil), e servirá como critério de acompanhamento das metas a serem atingidas pelas escolas.
- Participação de toda a rede na Prova Brasil

- Gestão dos resultados e política de incentivos

- Implantação de incentivos à boa gestão escolar valorizando as equipes.
- O SARESP 2005 e as taxas de aprovação em 2006 serão a base das metas estabelecidas por escola.
- Também serão considerados indicadores como a assiduidade dos professores e a estabilidade das equipes nas escolas.
- Cada escola terá metas definidas a partir da sua realidade, e terá que melhorar em relação a ela mesma.
- As escolas com desempenho insuficiente terão apoio pedagógico intensivo e receberão incentivos especiais para melhorarem seu resultado.
- As equipes escolares que cumprirem as metas ganharão incentivos na remuneração dos profissionais. (SEE-SP, 2007)

As medidas e metas apontadas acima foram elencadas entre outras presentes nos documentos da SEE-SP, partindo-se do tema aqui trazido. Entre estas, pode-se notar o papel central do currículo oficial para a busca de melhores resultados tanto dos alunos, nas avaliações externas, quanto das escolas (não apenas os professores), na bonificação salarial de todos os funcionários que alcançarem suas metas por meio das notas dos alunos nas avaliações externas.

De acordo com o entrelaçamento das metas e medidas tomadas por meio dessa política, podemos notar que se entende que a melhoria do rendimento escolar dos alunos também está diretamente ligada ao desempenho do professor e de sua presença em sala de aula. Sua assiduidade e sua maneira de ensinar estarão sendo monitoradas para afiançar a bonificação da escola, criando tensões na relação do professor com a escola, com os demais profissionais desta e, em relação aos alunos, na sua forma de apresentar os conteúdos, o que consequentemente aparecerá nos resultados do Saresp. Seguindo e

garantindo esses fatores, a escola teria todas as condições de alcançar suas metas e receber sua bonificação, pois aposta-se que o resultado seria necessariamente um melhor desempenho dos alunos na avaliação externa.

Dentre as ações, uma novidade no ano de 2010 foi que os professores aprovados em concurso para a rede estadual precisaram passar por um curso preparatório *on-line*, com duração de quatro meses, que contava com duas fases, a primeira de formação geral (pedagógica) e a segunda de formação específica (relativa à sua área de conhecimento), com diversas provas eliminatórias, baseadas no conteúdo e na proposta geral do currículo oficial do Estado de São Paulo, ou seja, o SPFE. Apenas os professores aprovados em todas as fases puderam ser convocados para assumir turmas nas escolas da rede. Essa medida se enquadra como parte da formação continuada, propondo-se a uma formação preparatória, complementar e de aperfeiçoamento de docentes que pretendem ingressar na rede estadual. A formação continuada é também oferecida aos docentes em exercício em diversos momentos do ano letivo pela Rede do Saber, por meio de videoconferências disponíveis no *site* da SEE-SP ou em cursos presenciais de carga horária de 40 horas, oferecidos pela SEE-SP. Os cursos presenciais aumentam a pontuação de carreira do professor.

Para uma melhor visualização do conjunto de ações propostas nessa política, elencamos abaixo as principais medidas:

- criação de materiais comuns a toda a rede estadual de escolas, contemplando o ciclo II do ensino fundamental e o ensino médio;
- avaliação externa – Saresp –, capaz de criar metas de melhoria de notas para cada uma das cerca de 4.200 escolas;
- bonificação para todos os funcionários das escolas que alcançarem suas metas no Saresp;
- concurso público para admissão de novos professores, mediante a realização de um curso de preparação de corpo docente, diretores e supervisores aspirantes aos cargos por meio da “Escola de Formação de Professores do Estado de São Paulo”;
- cursos de formação continuada aos professores estáveis para aumento de pontuação de carreira;
- provas de mérito para os professores que estiverem há pelo menos três anos em uma mesma instituição de ensino, que tem como consequência bônus de 25% de

aumento no salário-base. Essas provas são baseadas no material do currículo oficial do Estado de São Paulo;

- exames para os professores temporários OFA (Ocupantes de Função Atividade) para a verificação de adequação de nível para atribuição ou não de aulas no ano letivo seguinte, que, da mesma maneira que as provas de mérito dos professores estáveis, também se baseiam no currículo oficial do Estado de São Paulo.

É possível concluir que todas essas medidas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino das escolas da rede estadual orbitam em torno da nova proposta curricular, retroalimentando sua importância não apenas para os alunos, mas também para os professores, diretores, gestores e supervisores, em diversos âmbitos.

O material de alunos e professores está presente nas escolas de maneira cotidiana, lembrando a todos de sua rede de articulações. Essa cotidianidade e suas implicações são as razões pelas quais o escolhemos como central para este trabalho. Pensando nisso, julgamos fundamental propor que uma das fases da pesquisa contasse com alguns dados a respeito de como essa política interferiu em uma escola e em sua organização após sua implantação. Para que isso fosse possível, a referência sobre a pesquisa etnográfica foi fundamental.

No capítulo V, relativo aos aspectos teórico-metodológicos, elucidaremos a importância da pesquisa etnográfica no contexto escolar para o propósito desta pesquisa.

Nesta seção expusemos, a partir do *site* da Rede do Saber e de outras fontes, o histórico do São Paulo faz Escola e algumas de suas medidas conjuntas que caracterizam essa política atualmente proposta às escolas do estado. A seguir, continuaremos com a apresentação, novamente recorrendo a um de seus documentos oficiais, que é o texto de apresentação da proposta curricular, intitulado “Texto-base de princípios e conceitos do São Paulo faz Escola”.

II.2. Texto-base de princípios e conceitos do São Paulo faz Escola¹³

O texto que apresentaremos a seguir encontra-se na parte introdutória dos cadernos intitulados *Currículo do Estado de São Paulo* (material também recebido pelas escolas e disponível no *site* da SEE-SP), que têm como finalidade apresentar aos professores e gestores a proposta curricular do estado em seus princípios e conceitos. Cada área de conhecimento tem seu caderno próprio de apresentação da proposta, nos quais, após essa introdução comum, constam indicações de como trabalhar cada disciplina dentro dessa nova concepção.

Como abertura do *Currículo do Estado de São Paulo*, recebido pelas escolas, encontramos uma carta do então Secretário da Educação, Paulo Renato Souza, informando que os textos-base para o trabalho com o Projeto “São Paulo faz Escola” que dão origem aos cadernos do professor, do aluno e do gestor estão apresentados em sua versão definitiva, após o acompanhamento atento da sua criação, desde a fase em que eram uma proposta, e nos diálogos com professores e especialistas durante o ano de implantação e complementações com sugestões e críticas, até a fase final, com a incorporação da contribuição dos profissionais da rede estadual de ensino.

Em seguida, há uma “apresentação”, na qual o histórico e as estratégias de criação e intenções do projeto são apresentados à escola. O texto expõe que, para “fomentar o desenvolvimento curricular”, foram tomadas duas iniciativas complementares, que envolveram: 1) “realizar amplo levantamento do acervo documental e técnico pedagógico existente”, e 2) um “processo de consulta a escolas e professores para identificar, sistematizar e divulgar boas práticas existentes nas escolas de São Paulo” (SEE-SP, 2010, p. 7).

Afirma, então, a importância de um currículo comum para a escola estadual funcionar como uma rede e define a intenção do documento:

¹³ Disponível em <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/43/Files/CHST.pdf>>. Acessado em 30/07/10.

Este documento apresenta os princípios orientadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Contempla algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam preparar seus alunos para esse novo tempo. Ao priorizar a competência de leitura e escrita, o Currículo define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e de conteúdos disciplinares. (SEE-SP, 2010, p. 7)

Em seguida faz a exposição do material, organizado em três apresentações: caderno do professor, caderno do aluno e dos gestores.

É feita uma leitura da sociedade atual como sendo a sociedade do conhecimento e das tecnologias, com uma tendência rápida de mudanças, e, nesse contexto, o ensino de qualidade, voltado à cidadania e ao mercado de trabalho, é valorizado contra a exclusão social dos estudantes, que tendem a viver mais o “ofício de aluno”, no qual a vida profissional é postergada.

A partir dessa contextualização, o currículo da Secretaria do Estado de São Paulo é proposto com os seguintes princípios centrais:

[...] a escola que aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como eixo de aprendizagem; a prioridade da competência de leitura e de escrita; a articulação das competências para aprender; e a contextualização no mundo do trabalho. (SEE-SP, 2010, p.10)

Esses princípios são então desenvolvidos de acordo com uma reflexão sobre o lugar que a escola deve ocupar na sociedade atual, e o que ela deve fazer entre seus profissionais e como proposta curricular:

- uso da tecnologia para facilitar trocas e um trabalho colaborativo e formativo entre gestores e professores para a escola ser um local onde também se “aprende a ensinar”;

- inclusão no currículo do que antes era considerado “extracurricular”, enfatizando a cultura como a “cultura científica, artística e humanista transposta para uma situação de aprendizagem e ensino”, procurando a dissociação entre cultura e conhecimento;

- ênfase naquilo que o aluno deve adquirir como “competências” ao longo dos anos escolares, tornando-o capaz de exercer suas responsabilidades no “trabalho, família, autonomia, etc.” e para “atuar em uma sociedade que depende deles”, mudando o foco do ensino para a aprendizagem do aluno;

- importância das competências de leitura e escrita nas dimensões produtiva (trabalho e transformação da natureza) e comunicativa (relações intersubjetivas) humanas, que necessitam mediações simbólicas. O que o currículo busca desenvolver nos alunos não é apenas o domínio do código, mas o trabalho nas diferentes áreas do conhecimento e seus diversos tipos de textos para a aquisição da competência leitora e escritora;

- articulação ao mundo do trabalho, concebendo que “o trabalho enquanto produção de bens e serviços revela-se como a prática humana mais importante para conectar os conteúdos do currículo à realidade”. Assinala que essa relação já é contemplada na LDBEN, e ressalta dois pontos de vista a respeito da ideia de trabalho: um considerado filosófico, ligado à valorização do trabalho como produção de riquezas, e, por outro lado, atenta que a remuneração injusta é um dos motivos da desigualdade social. Outro argumento é relativo à sua implicação pedagógica, e dá um lugar de destaque ao trabalho humano, trazendo a relevância à contextualização dos conteúdos curriculares sempre que houver pertinência.

Ainda sobre esse ponto, o documento retoma historicamente a separação entre o ensino academicista e a formação profissionalizante, que a LDB anterior (Lei nº 5.692/71) buscou superar, profissionalizando todo o ensino médio. Critica essa decisão, por ter descaracterizado a formação geral sem ganhos para a formação profissional. Assim, analisa as profundas mudanças que vêm ocorrendo na forma de produção atual, em que o trabalhador precisa ser capaz de tomar decisões: “as competências para trabalhar em ilhas de produção, associar concepção e execução, resolver problemas e tomar decisões tornam-se mais importantes do que conhecimentos e habilidades voltados para postos específicos de trabalho” (SEE-SP, 2008, p.24).

Afirma, então, que a LDBEN (Lei nº 9.394/96) segue a mesma tendência na leitura da relação educação e mundo do trabalho, com suas novas exigências profissionais, e recomenda a articulação entre a educação básica e a profissional tendo como finalidades para o ensino médio a preparação para a atuação cidadã e para o

trabalho, a fim de que o educando continue aprendendo e seja capaz de se adaptar com flexibilidade às mudanças e novas condições de ocupação.

Em seguida a essa legislação, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM) para o ensino médio trouxeram a possibilidade de criação de ênfases curriculares diferentes, ao interpretarem essa perspectiva da LDBEN como uma preparação básica para o trabalho. As escolas teriam autonomia para eleger as disciplinas específicas, garantindo a presença das três áreas do conhecimento instituídas pelas DCN, aprofundando maior atenção e tempo às disciplinas ou áreas disciplinares para a formação profissional cujo estudo seja útil para tal formação.

Para tanto, o foco da formação seria a aprendizagem de conteúdos disciplinares constituintes de competências básicas, pré-requisitos da formação profissional.

O texto ainda apresenta, por fim, outras modalidades possíveis dessa articulação entre a educação básica e a profissionalizante a partir da legislação vigente e finaliza expondo que esta não encerra o valor propedêutico do ensino médio, nem tampouco seu valor unicamente voltado ao vestibular.

Expusemos, portanto, os princípios e conceitos apresentados tanto para o ciclo II do ensino fundamental quanto para as diretrizes dessa proposta para o ensino médio.

Este é um dos importantes documentos que compõem o *Currículo do Estado de São Paulo*, e esses aspectos serão retomados em momentos futuros, na análise da relação dos profissionais da escola diante dos materiais e sua proposta de fundo, tomando de empréstimo a ideia de relações de poder de Foucault (1995).

Outro elemento relevante de nota sobre esse material é que todo o seu conteúdo pode ser cobrado tanto nas provas de mérito de professores efetivos quanto nas provas anuais dos professores temporários¹⁴.

II.3. A proposta do estudo do ensino médio

Trabalharemos o ensino médio no tratamento tanto da proposta do estado quanto na realidade cotidiana observada em estudo de campo.

¹⁴ Conforme informação obtida nas visitas à escola durante o período de pesquisa etnográfica.

A opção pelo estudo focado nesse nível de ensino se deveu ao fato de haver escassa produção científica voltada para os temas relativos ao ensino médio. Ao procurarmos por estudos de políticas públicas em educação, encontramos primordialmente aqueles preocupados em entender o ensino fundamental, fato que se tornou importante na escolha do recorte desta pesquisa.

O fato de o ensino médio ter recebido pouca atenção nas políticas públicas foi um fator determinante. Também é um nível de ensino que raramente, se é que houve alguma ação nesse sentido, recebeu materiais didáticos que fornecessem suporte ao trabalho docente, daí a novidade dessa política quando se trata do ensino médio. Por isso, entendíamos que, diante dessa nova situação, os professores desse nível de ensino seriam *afetados* por ela e teriam reações mais intensas e evidentes em relação aos materiais e à proposta como um todo, em comparação com os professores do ensino fundamental, uma vez que este tem sido objeto de inúmeras ações ao longo das últimas décadas.

Dessa maneira, o ensino médio foi escolhido como ponto de partida. No entanto, as questões referentes a ele podem trazer contribuições às reflexões sobre os demais níveis de ensino e suas políticas educacionais.

II.4. O material – forma de apresentação e conteúdo

Antes de iniciarmos a descrição dos materiais, é importante retomarmos aqui o discurso oficial que descreve brevemente os materiais do professor:

Composto por 76 cadernos organizados por bimestre, por série e por matéria, ele indica com clareza o conteúdo a ser ministrado aos alunos da rede pública estadual.

É complementar ao material didático que já estava disponível para todas as escolas.¹⁵

Este texto se encontra em um *link* do *site* do portal do São Paulo faz Escola que deveria dar acesso aos conteúdos dos materiais. Esse acesso foi interrompido sem justificativas para todos os públicos, ou seja, mesmo as escolas da rede ou associadas (escolas municipais que podem aderir ao programa) não conseguem mais acessá-lo, pelo

¹⁵ Disponível em:

<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009/MATERIALDAESCOLA/CADERNO_DOPROFESSOR/tabid/1218/Default.aspx>.

menos desde meados do ano de 2010, quando uma mensagem de verificação de pedidos e entregas de materiais ficou em seu lugar, junto do texto supracitado.

Como apresentado acima, os cadernos do professor complementam os livros didáticos, já presentes no cotidiano escolar, e trazem “com clareza” os conteúdos a serem ministrados.

A partir disso, procuraremos uma aproximação de como se organiza a apresentação dos cadernos para os professores, em nome da elucidação de sua forma, e, mais adiante, com a finalidade de retomar alguns desses aspectos para a análise das funções às quais eles se propõem ou trazem em si como efeitos, como já apontamos anteriormente, com autores como Certeau (2007), e sua ideia de táticas de consumo, e Foucault (1995 e 2002a), com a ideia de dispositivo disciplinar e de relações de poder, além da entrevista realizada com um dos responsáveis pela concepção da proposta.

Partiremos da descrição de dois cadernos do professor que foram selecionados de acordo com o que a escola tinha como reserva, ou seja, cadernos que a escola na qual a pesquisa foi realizada poderia emprestar sem causar problemas ao seu funcionamento e à consulta dos professores. O pedido havia sido apenas de empréstimo de um dos cadernos do ensino médio de cada área do conhecimento. A partir de uma análise de sua estrutura de apresentação, notamos que esta é comum a todos, conforme descrita abaixo. Mais adiante, entre esses cadernos, tomamos a decisão de explorar um da área de humanas e um da área de biológicas, pela aproximação com a formação acadêmica da pesquisadora¹⁶, buscando dados que indicassem como os seus conteúdos são trabalhados para a apresentação ao professor daquela disciplina, com a intenção inicial de explicitar essa forma, para mais adiante propor como fundamento das análises sobre as funções desses materiais, depreendidas de seus aspectos textuais.

Portanto, abaixo descrevemos alguns elementos comuns a todos os cadernos do professor de todas as disciplinas, e adiante descreveremos mais detidamente a forma de apresentação de algumas passagens de um caderno de História (3º volume, 3º ano) e um caderno de Biologia (4º volume, 1º ano). O volume do caderno representa o bimestre letivo no qual ele deve ser trabalhado.

¹⁶ A graduação no IPUSP é inserida na área de Biológicas por razões históricas da formação da Psicologia enquanto afirmação de sua produção científica. No entanto, pode-se dizer que, apesar dessa inclinação existir, a área de Humanas também tem influências bastante fortes no currículo do curso.

Estrutura de apresentação comum a todos os cadernos do professor em todas as áreas:

- Capa, com a seguinte configuração: indica que é o caderno do professor, sua área (disciplina), nível do ensino, série e volume, ano de 2009 (pois, como já apontado, não houve reimpressão desse material).

- Ficha de produção, como reproduzida a seguir:

EXECUÇÃO
Coordenação Geral
Maria Inês Fini

Concepção
Guiomar Namo de Mello
Lino de Macedo
Luis Carlos de Menezes
Maria Inês Fini
Ruy Berger

GESTÃO
Fundação Carlos Alberto Vanzolini
Presidente do Conselho Curador:
Antonio Rafael Namur Muscat
Presidente da Diretoria Executiva:
Mauro Zilbovicius
Diretor de Gestão de Tecnologias aplicadas à Educação:
Guilherme Ary Plonski
Coordenadoras Executivas de Projetos:
Beatriz Scavazza e Angela Sprenger

COORDENAÇÃO TÉCNICA
CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

Coordenação do Desenvolvimento dos Conteúdos Programáticos e dos Cadernos dos Professores

Ghisleine Trigo Silveira

AUTORES

Ciências Humanas e suas Tecnologias
Filosofia: Paulo Miceli, Luiza Christov,
Adilton Luis Martins e Renê José Trentin Silveira
Geografia: Angela Corrêa da Silva, Jaime Tadeu Oliva, Raul Borges Guimarães, Regina Araujo, Regina Célia Bega dos Santos e Sérgio Adas
História: Paulo Miceli, Diego López Silva, Glaydson José da Silva, Mônica Lungov Bugelli e Raquel dos Santos Funari
Sociologia: Heloisa Helena Teixeira de Souza Martins, Marcelo Santos Masset Lacombe, Melissa de Mattos Pimenta e Stella Christina Schrijnemaekers
Ciências da Natureza e suas Tecnologias
Biologia: Ghisleine Trigo Silveira, Fabíola Bovo Mendonça, Felipe Bandoni de Oliveira, Lucilene Aparecida Esperante Limp, Maria Augusta Querubim Rodrigues Pereira, Olga Aguiar Santana, Paulo Roberto da Cunha, Rodrigo Venturoso Mendes da Silveira e Solange Soares de Camargo

Ciências: Ghisleine Trigo Silveira, Cristina Leite, João Carlos Miguel Tomaz Micheletti Neto, Julio César Foschini Lisboa, Lucilene Aparecida Esperante Limp, Máira Batistoni e Silva, Maria Augusta Querubim Rodrigues Pereira, Paulo Rogério Miranda Correia, Renata Alves Ribeiro, Ricardo Rechi Aguiar, Rosana dos Santos Jordão, Simone Jaconetti Ydi e Yassuko Hosoume
Física: Luis Carlos de Menezes, Estevam Rouxinol, Guilherme Brockington, Ivã Gurgel, Luis Paulo de Carvalho Pias, Marcelo de Carvalho Bonetti, Maurício Pietrocola Pinto de Oliveira, Maxwell Roger da Purificação Siqueira, Sonia Salem e Yassuko Hosoume
Química: Maria Eunice Ribeiro Marcondes, Denilse Moraes Zamboni, Fabio Luiz de Souza, Hebe Ribeiro da Cruz Peixoto, Isis Valença de Sousa Santos, Luciane Hiromi Akahoshi, Maria Fernanda Penteado Lamas e Yvone Mussa Esperidião

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Arte: Gisa Picosque, Mirian Celeste Martins, Geraldo de Oliveira Suzigan, Jéssica Mami Makino e Sayonara Pereira

Educação Física: Adalberto dos Santos Souza, Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luiz Sanches Neto, Mauro Betti e Sérgio Roberto Silveira

LEM – Inglês: Adriana Ranelli Weigel Borges, Alzira da Silva Shimoura, Livia de Araújo Donnini Rodrigues, Priscila Mayumi Hayama e Sueli Salles Fidalgo

Língua Portuguesa: Alice Vieira, Débora Mallet Pizarim de Angelo, Eliane Aparecida de Aguiar, José Luis Marques López Landeira e João Henrique Nogueira Mateos

Matemática

Matemática: Nilson José Machado, Carlos Eduardo de Souza Campos Granja, José Luiz Pastore Mello, Roberto Perides Moisés, Rogério Ferreira da Fonseca, Ruy César Pietropaolo e Walter Spinelli

Caderno do Gestor

Lino de Macedo, Maria Eliza Fini e Zuleika de Felice Murrie

Equipe de Produção

Coordenação Executiva: Beatriz Scavazza

Assessores: Alex Barros, Beatriz Blay, Carla de Meira Leite, Eliane Yambanis, Heloisa Amaral Dias de Oliveira, José Carlos Augusto, Luiza Christov, Maria Eloisa Pires Tavares, Paulo Eduardo Mendes, Paulo Roberto da Cunha, Pepita Prata, Renata Elsa Stark, Ruy César Pietropaolo, Solange Wagner Locatelli e Vanessa Dias Moretti

Equipe Editorial

Coordenação Executiva: Angela Sprenger

Assessores: Denise Blanes e Luis Márcio Barbosa

Projeto Editorial: Zuleika de Felice Murrie

Edição e Produção Editorial: Conexão Editorial, Edições Jogo de Amarelinha, Aeroestúdio e Occy Design (projeto gráfico)

APOIO

FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação

CTP, Impressão e Acabamento

Imprensa Oficial do Estado de São Paulo

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo autoriza a reprodução do conteúdo do material de sua titularidade pelas demais secretarias de educação do país, desde que mantida a integridade da obra e dos créditos, ressaltando que direitos autorais protegidos* deverão ser diretamente negociados com seus próprios titulares, sob pena de infração aos artigos da Lei nº 9.610/98.

* Constituem "direitos autorais protegidos" todas e quaisquer obras de terceiros reproduzidas no material da SEE-SP que não estejam em domínio público nos termos do artigo 41 da Lei de Direitos Autorais.

Catálogo na Fonte: Centro de Referência em Educação Mario Covas

S239c São Paulo (Estado) Secretaria da Educação.
Caderno do professor: biologia, ensino médio - 1ª série, volume 4 / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Felipe Bandoni de Oliveira, Ghisleine Trigo Silveira, Lucilene Aparecida Esperante Limp, Maria Augusta Querubim Rodrigues Pereira, Paulo Roberto da Cunha, Rodrigo Venturoso Mendes da Silveira. – São Paulo : SEE, 2009.
ISBN 978-85-7849-388-2
1. Biologia 2. Ensino Médio 3. Estudo e ensino I. Fini, Maria Inês. II. Oliveira, Felipe Bandoni de. III. Silveira, Ghisleine Trigo. IV. Limp, Lucilene Aparecida Esperante. V. Pereira, Maria Augusta Querubim Rodrigues. VI. Cunha, Paulo Roberto da. VII. Silveira, Rodrigo Venturoso Mendes da. VIII. Título.
CDU: 373.5:573

- Carta do então Secretário da Educação, Paulo Renato Souza, com a seguinte mensagem:

Caras professoras e caros professores,

Este exemplar do Caderno do Professor completa o trabalho que fizemos de revisão para o aprimoramento da Proposta Curricular de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental – Ciclo II e do Ensino Médio do Estado de São Paulo.

Graças às análises e sugestões de todos os professores pudemos finalmente completar um dos muitos recursos criados para apoiar o trabalho em sala de aula.

O conjunto dos Cadernos do Professor constitui a base estrutural das aprendizagens fundamentais a serem desenvolvidas pelos alunos.

A riqueza, a complementaridade e a marca de cada um de vocês nessa elaboração foram decisivas para que, a partir desse currículo, seja possível promover as aprendizagens de todos os alunos.

Bom trabalho!

Paulo Renato Souza

Secretário da Educação do Estado de São Paulo

- “Sumário”. Abaixo selecionamos o do caderno de História, 3º ano do ensino médio, volume 3:

SUMÁRIO

São Paulo faz escola – Uma Proposta Curricular para o Estado 5

Ficha do Caderno 7

Orientação sobre os conteúdos do Caderno 8

Situação de Aprendizagem 1 – Terror atômico: o homem tem futuro? 10

Situação de Aprendizagem 2 – Revolução Cubana e produção cultural 15

Situação de Aprendizagem 3 – Movimento operário no Brasil nas décadas de 1950 e 1960 21

Situação de Aprendizagem 4 – Tortura e direitos humanos na América Latina 26

Considerações finais 32

- Carta de Maria Inês Fini, coordenadora geral do projeto, intitulada “São Paulo faz Escola – uma proposta curricular para o estado” :

SÃO PAULO FAZ ESCOLA – UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA O ESTADO

Caros(as) professores(as),

Este volume dos Cadernos do Professor completa o conjunto de documentos de apoio ao trabalho de gestão do currículo em sala de aula enviados aos professores em 2009.

Com esses documentos, a Secretaria espera apoiar seus professores para que a organização dos trabalhos em sala de aula seja mais eficiente. Mesmo reconhecendo a existência de classes heterogêneas e numerosas, com alunos em diferentes estágios de aprendizagem, confiamos na capacidade de nossos professores em lidar com as diferenças e a partir delas estimular o crescimento coletivo e a cooperação entre eles.

A estruturação deste volume dos Cadernos procurou mais uma vez favorecer a harmonia entre o que é necessário aprender e a maneira mais adequada, significativa e motivadora de ensinar aos alunos.

Reiteramos nossa confiança no trabalho dos professores e mais uma vez ressaltamos o grande significado de sua participação na construção dos conhecimentos dos alunos.

Maria Inês Fini

Coordenadora Geral
Projeto São Paulo Faz Escola

- “Ficha do caderno” (contendo nome da disciplina, área, série do ensino médio, volume, temas e conteúdos). Como exemplo, a seguir, selecionamos o material de História, 3º volume, 3º ano do ensino médio:

FICHA DO CADERNO

Nome da disciplina:	História
Área:	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Etapa da educação básica:	Ensino Médio
Série:	3ª
Volume:	3
Temas e conteúdos:	O mundo pós-Segunda Guerra e a Guerra Fria: movimentos sociais e políticos na América Latina e no Brasil nas décadas de 1950 e 1960 Populismo e os golpes militares no Brasil e na América Latina

- “Orientações sobre os conteúdos do caderno”, contendo os objetivos do caderno, a apresentação dos temas e conteúdos e sua justificativa, os procedimentos para se alcançar os objetivos e o papel da escola diante do tema proposto. A seguir, o caderno de Biologia, 4º volume, 1º ano do ensino médio:

RIENTAÇÃO SOBRE OS CONTEÚDOS DO CADERNO

Caro(a) professor(a),

Neste Caderno buscamos direcionar a observação dos alunos para os diferentes tipos de doenças e ameaças à saúde existentes em nosso país. O objetivo central é desenvolver nos alunos competências relacionadas à compreensão de textos, à busca e seleção de informações e à aplicação do que é aprendido em classe na resolução de problemas reais. Tudo isso tem como meta a formação de um cidadão consciente da realidade que o rodeia e, para tanto, este Caderno prioriza os seguintes conteúdos:

- Principais causas de morte no Brasil.
- Gravidez na adolescência como um risco à saúde.
- Aids: o que é, como se prevenir e preconceitos associados ao portador do HIV.

Estes conteúdos foram escolhidos por sua relevância sociocultural e por se encontrarem intimamente relacionados ao dia a dia dos adolescentes. Apesar de se informarem sobre esses assuntos em várias fontes (família, amigos, televisão, escola e igreja, entre outros),

as informações muitas vezes são imprecisas e contraditórias. Essa realidade, associada ao desejo do jovem de descobrir a sexualidade, de viver novas experiências, e de outras atitudes típicas da adolescência, aumenta os riscos da ocorrência de gravidez indesejada e de se contrair doenças sexualmente transmissíveis.

O papel da escola nesse contexto é fundamental, seja alertando os jovens sobre os riscos que correm, seja promovendo um espaço aberto à discussão e à aquisição de conhecimento, em que os alunos possam expor suas inseguranças e obter respostas confiáveis para suas dúvidas.

Do ponto de vista dos procedimentos, as atividades aqui propostas têm como objetivo desenvolver a leitura de tabelas e gráficos, a busca de informações (com um olhar crítico sobre as fontes) e a capacidade de confrontar hipóteses com dados.

É importante lembrar que estas atividades são apenas sugestões para as aulas. Cabe a você escolher e adaptar o que melhor responde às demandas das suas turmas.

Bom trabalho!

Adiante, apresentam-se as “Situações de Aprendizagem”, sempre quatro delas em cada caderno (tanto do professor quanto do aluno), divididas em diferentes números de aulas. Abaixo do título da situação de aprendizagem, há um pequeno texto de apresentação ao professor que descreve brevemente o tema que será abordado e sua relevância. A seguir, há uma tabela, na qual constam:

Tempo previsto: 6 aulas.

Conteúdos e temas: saúde: tipos de doença e mortalidade de acordo com faixa etária.

Competências e habilidades: familiarizar-se com uma classificação de doenças; buscar e interpretar informações em tabelas; converter tabelas em gráficos; visualizar proporções e calcular porcentagens em relação ao todo; identificar tendências em séries de dados; reconhecer os riscos diferenciados que uma mesma causa de morte apresenta para diferentes faixas etárias; reconhecer a principal causa de morte entre pessoas de sua idade.

Estratégias: leitura de tabelas; construção de gráficos; discussões em grupo; resolução de questões.

Recursos: Caderno do Aluno.

Avaliação: propostas de questões para aplicação durante a atividade; aplicação dos conhecimentos produzidos em uma situação nova.

Ficha presente em cada uma das Situações de Aprendizagem, onde constam os elementos a serem trabalhados, tempo, estratégias, recursos e avaliação, retirados do caderno do professor da disciplina de Biologia, 4º volume, 1ª ano do ensino médio.

Após essa tabela, há os seguintes tópicos, nos quais se encontra a sugestão de trabalho em aula:

- “Pré-requisitos curriculares”
- “Sondagem e sensibilização”
- “Roteiro para aplicação da Situação de Aprendizagem” (contendo a forma como o professor deverá conduzir as aulas, apresentando textos de autores reproduzidos no caderno do professor ou textos produzidos por especialistas convidados especialmente para esse material, tabelas, referências externas etc.):

Roteiro para aplicação da Situação de Aprendizagem

Etapa 1 – Apurando o olhar sobre a tabela

A Tabela 1 a seguir representa o número de mortes ocorridas em 2004 no Brasil, segundo o Ministério da Saúde. Os dados estão organizados de acordo com a causa e a faixa etária.

Em seguida há a apresentação da tabela referida, presente também no caderno do aluno. Adiante o texto continua:

Com base na Tabela 1, sugira aos alunos que procurem em um bom dicionário as explicações para as palavras não compreendidas. A seguir, peça que busquem no livro didático ou

em outras fontes exemplos de doenças de cada uma das categorias (colunas) da tabela. Caso os alunos não as encontrem em suas fontes de pesquisa, auxilie-os com as seguintes informações:

- ▶ **Doenças infecciosas e parasitárias** – causadas por organismos como vírus, bactérias, protozoários ou vermes que penetram em nosso corpo. Ex.: dengue, sarampo, cólera, esquistossomose e amarelão.
- ▶ **Neoplasias malignas** – tumores malignos. Ex.: câncer de pele e leucemia.
- ▶ **Doenças do aparelho circulatório** – relacionadas ao coração ou aos vasos sanguíneos. Ex.: infarto, acidente vascular cerebral (AVC), hipertensão e aterosclerose.
- ▶ **Doenças do aparelho respiratório** – relacionadas aos pulmões ou aos dutos que levam ar até eles. Ex.: pneumonia, bronquite, enfisema pulmonar, gripe e asma.
- ▶ **Doenças originadas no período perinatal** – que ocorrem antes ou imediatamente depois do nascimento. Ex.: problemas decorrentes de complicações na gravidez ou do parto e hemorragias do recém-nascido.
- ▶ **Causas externas** – provocadas por problemas exteriores ao corpo e não por mau funcionamento dele. Ex.: acidentes, assassinatos e suicídios.
- ▶ **Outras causas** – mortes que não puderam ser classificadas nas outras categorias.

Sugira que os alunos substituam o título das colunas por palavras de fácil compreensão. Eles podem, também, escrever uma legenda sob a tabela, que explique as palavras desconhecidas. Para tanto, é importante explicar que a Tabela 1 foi construída com base nos dados referentes a todas as mortes registradas em hospitais ou em cartórios e enviadas ao Ministério da Saúde ao longo do ano de 2004. Além da causa da morte, informações sobre a pessoa que morreu (sexo, idade) também são fornecidas, sempre que possível. Informe que nem todas as mortes são devidamente registradas, pois algumas ocorrem em localidades distantes das cidades, em comunidades que não dispõem de acesso a serviços de saúde ou a cartórios de registro civil. Além disso, pode

acontecer de o atestado de óbito não informar corretamente a causa da morte.

As perguntas a seguir são sugestões para que os alunos aprendam a buscar e interpretar os dados da Tabela 1. Se achar necessário, proponha outras questões.

1. Em qual faixa etária há maior número de mortes?

Na faixa etária acima dos 80 anos (184 563 mortes).

2. Quais as duas principais causas de morte no conjunto da população?

Doenças do aparelho circulatório (285 146) e neoplasias (140 730), já que não há informa-

Texto retirado do caderno do professor da disciplina de Biologia, volume 4, 1º ano do ensino médio, p. 10.

Posteriormente todos os cadernos do professor possuem os seguintes tópicos:

- “Avaliação da Situação de Aprendizagem” (com questões sugeridas para avaliar os alunos, e suas respostas).
- “Proposta de questões para avaliação”, com respostas para o professor.
- “Proposta de Situações de Recuperação”.

- “Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema” (este item não está presente em todos os temas de todos os cadernos observados). Traz sugestões de filmes, *sites*, livros e outros recursos relativos ao conteúdo trabalhado.

- “Considerações finais”.

Estes aspectos textuais mencionados são estruturais, ou seja, repetem-se em todos os cadernos do professor. Outras estruturas também se repetem no tocante à forma de sugerir ao professor a realização de suas aulas, como a repetição de termos imperativos, como propor as atividades aos alunos, como dividi-los em grupos, como organizar os conteúdos trabalhados na lousa, como conduzir um debate, quando ler um texto ou apresentar uma tabela etc. Consideramos esses aspectos importantes, pois mostram uma regularidade na proposta, tanto na apresentação geral por tópicos comuns, quanto na maneira de se referir ao professor em suas propostas específicas a cada tema apresentado.

Há um elemento que ainda pretendemos realçar, entre aqueles que denominamos de estruturais, e que se repete em ambos os cadernos aqui apresentados, referente à relação do professor com o próprio material: no último parágrafo de “Orientação sobre o conteúdo dos cadernos”, no material de História, e nas considerações finais do caderno do professor de Biologia, onde consta:

Professor, a proposta formada pelos quatro Cadernos da 1ª série do Ensino Médio atende a dois objetivos básicos referentes à sua atividade: serve como ponto de partida para a seleção dos conteúdos relacionados aos grandes temas da Biologia e propõe Situações de Aprendizagem como estratégias gerais, que possam ser modeladas para se adequarem às diferentes situações reais de sala de aula, que apenas você será capaz de avaliar e analisar. Seu papel é analisar nossas propostas com o olhar de quem conhece cada turma, o cotidiano de cada sala, adaptando as atividades e imaginando outras, novas. Acreditamos ser esse um caminho adequado para a aplicação destes Cadernos.

Os dois trechos selecionados (conforme apontado acima e na reprodução do texto de “Orientação sobre os conteúdos do caderno” – ver p. 36) insistem na importância da ação do professor ao avaliar as propostas trazidas como sugestões de trabalho, tratando-se dos conteúdos e das estratégias de trabalho, cabendo a ele avaliar as condições de cada turma e suas necessidades, propondo novas atividades e adaptando as sugeridas nos cadernos.

Chamaremos a seguir a atenção para alguns aspectos que selecionamos por conterem alguns dos pressupostos que serão devidamente desenvolvidos durante a análise, a respeito do que buscamos entender por “funções do material”, que sopesamos estar presente em seus conteúdos e nas formas de apresentação aos professores. Consideramos importante que alguns dos fragmentos dos cadernos do professor fossem aqui reproduzidos para uma compreensão mais clara do leitor que não possui contato com esse material. Sua forma não é igual às apostilas didáticas utilizadas por outros sistemas de ensino. É possível reconhecer constantemente uma fala direcionada ao docente, e os conteúdos têm orientações precisas de como ele deve lidar com cada um de seus aspectos, seja apresentando, discutindo ou avaliando. Ou seja, o material contém todas as orientações sobre como *ser* professor e informações de *como* organizar seu fazer pedagógico. Esses aspectos não são considerados meros detalhes, mas tomados como uma forma de compreendermos os pressupostos que nortearam a produção dos cadernos, tanto em sua forma de apresentação e em seus conteúdos, como nos trechos voltados ao fazer docente.

Os cadernos possuem exercícios de vestibulares e do SARESP e comentam as competências necessárias para a preparação do alunado para exames como o ENEM, marcando sua posição na proposta de focar o aprendizado do aluno e não o trabalho por objetivos:

Competências e habilidades

Essas Situações de Aprendizagem priorizam as principais competências avaliadas no Enem, como o domínio da norma culta da língua portuguesa, a construção de argumentação consistente e a elaboração de propostas de intervenção solidária na sociedade. As habilidades, específicas para cada Situação de Aprendizagem, encontram-se enumeradas no início de cada sugestão de atividade.

“Orientação sobre os conteúdos do caderno” – caderno do professor disciplina de História, volume 3, 3º ano do ensino médio, p.8.

A reprodução parcial dos materiais acima expostos será considerada como base da análise que faremos no capítulo IV, sobre as funções do material (como já apontamos anteriormente), tomando de empréstimo alguns conceitos já mencionados de Michel Foucault. Neste momento, parece suficiente esta aproximação do material como exemplo de sua apresentação e para a familiarização do leitor com a sua proposta e organização.

Capítulo III. SOBRE A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL ATUAL, DEFINIÇÕES INTERNACIONAIS E O SPFE

Após termos detalhado a política São Paulo faz Escola, pretendemos agora destacar alguns dos aspectos que dão base e sustentação à proposta do estado: a legislação voltada à área da Educação. Apresentaremos brevemente alguns dados históricos relevantes que trazem luz ao Currículo Oficial do Estado de São Paulo e sua proposta, tendo como intenção mostrar seus contornos discursivos fortalecidos pela sua concretização, que o antecederam e que o tornaram possível como uma resposta à qualidade da educação pública.

Especificaremos aquilo que se refere ao ensino médio, conforme já discurremos anteriormente sobre nossa opção por esse nível de ensino, e mostraremos relações apontadas por alguns autores, entre discussões internacionais e proposições presentes nas legislações educacionais.

Nos anos 1990 houve conferências internacionais voltadas para a questão da educação em âmbito mundial, nas quais foram definidas orientações gerais em razão do fenômeno da globalização e dos dados do desempenho dos alunos de diversos países, que permitiam comparações. Na mesma década, novas leis importantes na área educacional dentro do Brasil também foram promulgadas.

A princípio, os dados fornecidos pelos documentos oficiais do Estado de São Paulo referem-se aos baixos resultados dos alunos em avaliações de rendimento escolar em níveis estadual e nacional e a estes como desencadeadores de uma proposta para todas as suas escolas da rede pública. É importante, no entanto, termos em mente que essas mesmas avaliações já são parte de uma política anterior, voltada para responder às demandas e exigências de acordos internacionais desde a década de 1990, conforme veremos.

No ano de 1990 houve, em Jomtiem (Tailândia), a Conferência Internacional da UNESCO, intitulada “Educação para todos”, financiada pelo BIRD (Banco Mundial), da qual, segundo Gomes & Carvalho (2009), diretrizes importantes foram incorporadas às leis e políticas educacionais brasileiras (e em toda América Latina), incluindo a proposta da educação por competências, recomendações sobre avaliações de rendimento escolar e de professores e sistemas articulados de controle de políticas para garantir os resultados dos investimentos nessa área, além da recomendação da geração de um

sistema de formação continuada de professores em função do argumento da má formação docente. Diversos autores (TORRES, 1998; MARQUES et al., 2009; ALMEIDA, 2009; GOMES & CARVALHO, 2009; BORGES, 2010; FIAMENGHI, 2010) trataram das influências de determinações e acordos internacionais nas leis educacionais nacionais, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais – Ensino Médio (DCNEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM)

A legislação brasileira traz referências diretas a essa Conferência da UNESCO e suas indicações quando da apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCNEM), ao explicitar as novas demandas educacionais para o século XXI e suas propostas de 1) maior equidade do desempenho educacional em relação aos países desenvolvidos, 2) reformulação curricular com base na revolução informática e nas mudanças sociais de produção, que geraram novas demandas às propostas voltadas à formação do aluno do século XXI, considerando-se especialmente o contexto mundial de globalização, que, por sua vez, exige a formação não mais de um sujeito com conhecimentos específicos para o trabalho na fábrica, mas sim “o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização” (BRASIL, 2000, p. 5).

Os PCN têm como principal referência a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino Médio, portanto coadunam-se com os mesmos princípios. As principais propostas de formação para esse nível de ensino, presentes na LDB, são:

- a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;
 - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
 - a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;
 - o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos.
- (BRASIL, 2000, p. 10)

Como podemos verificar com esses quatro pontos acima citados, essa legislação assume seguir duas orientações definidas na Conferência da UNESCO: 1) “a educação

deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural” (BRASIL, 2000) e 2) os quatro pilares para a Educação, que são aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. Para tanto, definiu-se, desde Jomtien, que investir no aprendizado por competências em todas as áreas de conhecimento escolar seria a melhor maneira de atingir tais objetivos, e isso também é contemplado como proposta na LDB, no PCNEM e nas DCNEM.

A nova legislação existente desde o fim da década de 1980 chega como uma mudança na posição política nas intenções do país (em meio a mudanças no contexto mundial) quanto à organização e aos direitos dos cidadãos relativos à educação e outros temas de proeminência nacional. No entanto, ao mesmo tempo em que traduz novas expectativas e posturas, exige também novas estratégias e organização do Estado.

Ferreira (2009) aponta as estratégias que o Estado, na década de 1990, usou tanto na educação como em outros aspectos (englobados em uma política neoliberal), desde o governo FHC. Uma das medidas foi a desestatização de bens e investimentos públicos, com o consequente fortalecimento da capacidade de regulação e fiscalização do mercado e dos serviços públicos privatizados. Na educação, em era de globalização, organismos multilaterais entraram com orientações para a determinação de novas formas de administrar, não mais fechada e centralizada na figura do Estado, que deram espaço a uma nova organização descentralizada de controle e privatização.

O papel do Estado, descentralizado, é o de manter o controle das ações a partir de avaliações das políticas públicas que chegam aos cidadãos, ou tratando os problemas por meio de suas agências reguladoras.

Uma das concretizações dessas novas formas de administrar se reflete na LDB de 1996, na qual há expectativas de maiores responsabilidades por parte das instituições escolares na formação de seu projeto pedagógico, participação da comunidade e acompanhamento dos alunos, além da gestão administrativa e financeira de cada escola.

De acordo com o ART. 8º da LDB, temos que:

Art. 8º. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º. Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º. Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei. (BRASIL, 1996, grifos nossos)

A avaliação também ganhou importância nesse cenário descentralizado. De acordo com a LDB, Art. 9º (inciso VI), a responsabilidade pelas avaliações é da competência da União, que, em colaboração com os sistemas de ensino, deve objetivar as prioridades e as melhorias para a qualidade do ensino.

Para além de buscar garantir um sistema de vigilância dos resultados dos investimentos, as orientações dos órgãos financiadores indicam outras finalidades, Conforme o Relatório Jacques Delors (UNESCO),

Convém refletir nos meios de identificar e recompensar os bons professores. É indispensável avaliar de forma concreta, coerente e regular, as aquisições dos alunos. Há que dar mais importância aos resultados da aprendizagem e ao papel desempenhado pelos professores na obtenção dos mesmos. (DELORS, 1996, p.160)

Podemos encontrar nesse pequeno trecho definições importantes relativas a diversos pontos considerados relevantes para a melhoria da qualidade da educação em função das avaliações: a recompensa dos bons professores, o registro regular e constante dos alunos e a reafirmação da importância dos professores para que o desempenho escolar dos alunos melhore nas avaliações.

Apesar da legislação brasileira não prever esses desdobramentos, o SPFE os contempla, conforme vimos anteriormente a respeito das ações articuladas de avaliar não apenas os alunos no SARESP, mas também os professores efetivos que estejam estáveis em uma mesma escola ao menos por três anos e os professores OFA a cada final de ano letivo. De acordo com esses resultados, há uma respectiva bonificação à escola (em relação ao resultado obtido no SARESP pelos alunos) ou ao professor efetivo (nas provas de mérito, nas quais os 20% dos professores com melhores notas recebem essa bonificação).

Seguindo as pistas a respeito do que foi incorporado ao SPFE a partir de sugestões de órgãos financiadores, Torres (1998), ao tratar do tema do investimento na melhoria da qualidade da educação, apresenta o que o Banco Mundial indica como itens a serem priorizados:

- (a) Aumentar o tempo de instrução, através da prolongação do ano escolar, da flexibilização e adequação dos horários, e da atribuição de

tarefas de casa; (b) *proporcionar livros didáticos, vistos como a expressão operativa do currículo e contando em eles como compensadores dos baixos níveis de formação docente. Recomenda aos países que deixem a produção e distribuição dos livros didáticos em mãos do setor privado, que capacitem os professores na sua utilização, além de elaborar guias didáticos para estes últimos* e (c) melhorar o conhecimento dos professores (privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando modalidades à distância. (TORRES, 1998, pp. 134-135, grifos nossos)

Levando-se em consideração esses tópicos, é relevante lembrarmos que a LDB do ano de 1996 trouxe como novidade a extensão do ensino básico até o nível médio, tornando-o um desafio para o Estado, que tem por lei a sua “universalização” gratuita (BRASIL, 1996), o que, ainda que não contemple exatamente o indicado pelo Banco Mundial, significa um esforço no sentido da extensão do tempo de instrução dos alunos, buscando meios de diminuir as desigualdades educacionais mencionadas anteriormente. Em relação ao aspecto (b), pode-se dizer que o SPFE se encaixa nessas orientações devido ao seu formato, seu texto, o caderno do professor, com todas as atividades previstas, e as videoaulas disponíveis no *site* da SEE-SP para explicar todo o seu conteúdo. O aspecto (c) é justificado com o argumento da má formação inicial dos professores, assim como o aspecto (b), e ambos servem à finalidade de diminuir as dificuldades dos professores, procurando melhorar sua qualidade.

A visão mercadológica permeia todos os aspectos educacionais das orientações do Banco Mundial. Não é por acaso que o currículo por competências é parte das propostas feitas pelo BIRD, justificadas devido à mudança estrutural na esfera da produção, que demanda um trabalhador com capacidades e habilidades que antes não eram necessárias e que são impetradas às políticas educacionais, tendo como centro a formação escolar, institucional.

Esse currículo por competências é parte dessa visão mercadológica e está previsto na legislação educacional brasileira desde a LDB (1996), Art. 9º, inciso IV, que define que é de responsabilidade da União, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, a determinação de “competências e diretrizes (...) que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996).

O tema das competências é bastante complexo, porém vale a pena considerarmos que esse termo surgiu do mundo do trabalho, empresarial, que coincide com a visão mercadológica do Banco Mundial. As competências instituídas no currículo respondem às demandas dos empresários em um contexto de globalização, cujas expectativas não eram mais contempladas com os funcionários que tinham sua formação escolar tradicional, disciplinar. Agora precisavam de um novo perfil para as novas exigências do mercado. Não por acaso a mesma terminologia do âmbito empresarial foi utilizada para a proposta de ensino às escolas (ALMEIDA, 2009; BORGES, 2010; MAUÉS, 2009; ROEGIERS & KETLE, 2004; RICARDO, 2010).

De acordo com o próprio documento do SPFE, “Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias”¹⁷, ao analisar as profundas mudanças que vêm ocorrendo na forma de produção atual, em que o trabalhador precisa ser capaz de tomar decisões, associa esse contexto ao enfoque de ensino por competências: “as competências para trabalhar em ilhas de produção, associar concepção e execução, resolver problemas e tomar decisões tornam-se mais importantes do que conhecimentos e habilidades voltados para postos específicos de trabalho” (SEE-SP, 2008, p. 19).

Não podemos deixar de mencionar também que, quando se fala em currículo por competências, há também uma mudança no foco educacional, antes voltado para os objetivos traçados pelo professor/escola, nos quais os alunos se enquadravam ou eram retidos, para uma visão na qual o foco é o aprendizado e o *saber fazer*, contemplando capacidades que o aluno deverá levar consigo independentemente do conteúdo. Não pretendemos nos estender nessa discussão, vasta, mas para nós vale pensarmos: o currículo por competências visa uma eficiência dirigida ao “*know-how*” mais do que ao “saber”, característica ultrapassada para os tempos de tecnologias e conhecimentos que se superam com tanta rapidez.

Com algumas alterações, como a dos “objetivos” para a “aprendizagem” e, junto a esta, para as “competências”, ou, como a da autonomia de decisão dos professores na preparação das aulas, dos materiais paradidáticos utilizados para um material predefinido e pronto, ou ainda da formação inicial para a formação continuada, parece-

¹⁷ Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/43/Files/CHST.pdf>>. Acessado em 30/07/10.

nos que o foco do SPFE é atacar um alvo central: a má formação inicial dos professores, entendendo que esse é o principal dos problemas da educação nos tempos atuais.

Dessa forma, apresentamos alguns dos aspectos importantes que têm consequências nas determinações legais ou práticas que se relacionam com o SPFE. Alguns apresentam uma aparente contradição, porém, há um amparo das orientações de organismos financeiros que as justificam. O mais claro exemplo do que queremos apontar é o que define a autonomia das instituições escolares na organização de seu próprio currículo e proposta política pedagógica, que é assolada diante de um currículo tão cheio de definições e determinações que dirigem aula a aula as ações do professor e os conteúdos a serem ministrados.

Diante do exposto, é importante passarmos para a explicação teórico-metodológica de como fomos buscar mais informações a respeito da experiência de uma escola desde a implantação do SPFE, com a intenção de termos contato com a realidade dessa proposta na prática cotidiana de professores e coordenadores da rede estadual. A seguir trazemos as referências que se tornaram necessárias para essa aproximação da escola, e alguns elementos de como essa pesquisa de orientação etnográfica se deu dentro da escola.

Capítulo IV. OLHANDO MAIS DE PERTO: A PESQUISA ETNOGRÁFICA

Na busca por informações relacionadas aos impactos causados no cotidiano escolar após a implantação do SPFE, a pesquisa contou com visitas a uma escola, realizadas a partir de uma abordagem etnográfica. O objetivo inicial era procurarmos entender os significados atribuídos ao material em uma escola da Região Metropolitana de São Paulo desde a sua chegada, retomando dentro do possível a história do material com a escola e seu quadro de professores, e buscando descobrir por meio de depoimentos quais as alterações vividas e percebidas, comparativamente ao momento anterior, quando não havia um material didático específico do estado voltado ao trabalho pedagógico no ensino médio. Durante o percurso da pesquisa em campo, alguns docentes permitiram que suas aulas fossem assistidas, além de contarmos com conversas sobre as práticas pedagógicas e as relações com os materiais, e conversas com as coordenadoras do nível fundamental e médio.

É importante termos clareza de que a proposta aqui trazida para a pesquisa etnográfica não é o estudo do cotidiano da escola, mas apenas um recorte desse contexto maior. Nosso objetivo era examinar os efeitos trazidos pelos materiais do Programa São Paulo faz Escola (cadernos dos professores, dos alunos, discursos oficiais e cursos de formação continuada) no trabalho escolar. Dessa maneira, as categorias criadas para organizar a análise se delinearam durante o trabalho de campo, a escrita dos relatos ampliados e os ensaios de análise são relativas a esse aspecto.

A base teórica escolhida para esses objetivos é a oferecida pela pesquisa etnográfica. Tomamos como referência os estudos de Elsie Rockwell (2009) em seu livro *La experiencia etnografica*. Apresentamos a seguir alguns dos aspectos importantes que definem os objetivos e a maneira de trabalhar nesta perspectiva, e como essa abordagem foi desenvolvida no desenrolar das visitas em campo.

IV.1. Pesquisa etnográfica: características

A pesquisa etnográfica surgiu como uma maneira possível de aproximação daquilo que consideramos imprescindível na compreensão do SPFE como intervenção do Estado como uma política pública. Para que ela fosse vivida como tal, deveria ter efeitos na realidade para a qual foi proposta, e dessa maneira nossa pesquisa não

contemplaria sua finalidade se não tivesse como inflexão o interesse na sua prática numa realidade escolar.

Para tanto, seria necessário que um referencial teórico-metodológico permitisse essa busca por informações a respeito de como esse material foi recebido, entendido, e como tem sido incorporado e apropriado pelos professores de uma escola de ensino médio, como já justificado anteriormente. Elsie Rockwell é a autora por intermédio de quem nos guiamos, em seu mais recente livro *La experiencia etnográfica* (2009). Esta obra contém uma aprofundada revisão de toda a sua trajetória como pesquisadora e explicita suas referências a respeito da pesquisa de campo nessa abordagem. Falamos a seguir desse referencial, de suas características e dos desdobramentos durante o período da pesquisa institucional.

Segundo a autora, há cinco dos traços que caracterizam a pesquisa etnográfica, norteadores desse tipo de investigação:

- 1) Buscar a história não documentada, ou seja, registrar um campo que conta com aspectos desconhecidos, apesar de familiar, e essa documentação, então, tem como intenção criar um espaço de visibilidade daquilo que não está registrado.
- 2) Realizar uma descrição detalhada do que foi vivido e visto para duas finalidades: 1) reconhecimento mais específico da realidade observada e 2) exposição dos caminhos percorridos pelo pesquisador na busca de suas respostas no campo (na interação com as pessoas e com o espaço).
- 3) Entender o pesquisador em campo como um ser social que trabalhará na busca de informações, conhecimentos e compreensões a partir das inter-relações pessoais estabelecidas com as pessoas locais, ponderando que o recolhimento das informações e a análise são um mesmo processo, indissociável.
- 4) Buscar compreender ao máximo o ponto de vista das pessoas que vivem e fazem parte da comunidade estudada. Entender os sentidos dados aos rituais, hábitos, da maneira como eles dão significado a seus atos. Geertz (*apud* Rockwell) chama isso de “conhecimento local”, e Malinowsky (*apud* Rockwell) denominou de “visão dos nativos”. Para isso é necessário um contato próximo com as pessoas do local e manter-se aberto às suas maneiras

de compreender o mundo. Esse aspecto é parte indissociável da descrição etnográfica.

- 5) O quinto e último aspecto levantado por Rockwell é relativo a um ponto polêmico, segundo a autora, que se relaciona à construção de conhecimento na etnografia. A etnografia, apesar de seu caráter bastante descritivo, “*propone relaciones relevantes para las inquietudes teóricas y prácticas más generales*” (ROCKWELL, 2009, p. 23).

Esses aspectos, apresentados de maneira bastante didática pela autora, se sucedem durante a pesquisa sem necessária distinção temporal. No transcorrer da pesquisa, essas atitudes demandam do pesquisador a necessidade constante de anotar, ampliar os registros, rever a proposta e as posturas, analisar os dados observados e buscar meios cada vez mais adequados de relação com as pessoas do local, respeitando-as em suas funções e opiniões, para que a pesquisa possa ter rigor suficiente e para que os relatos sejam o mais fieis ao ponto de vista dos nativos.

Segundo a autora, o estudo etnográfico produz um conhecimento que, apesar de descritivo, se caracteriza e tem sua importância pelas relações que é capaz de estabelecer a partir de uma única fonte, o que significaria um paradoxo científico nos moldes de pesquisas positivistas e quantitativas, por não ser estatisticamente generalizável.

No entanto, se o estudo etnográfico não tem por objetivo ser generalizável, sua virtude é procurar entender um processo existente em uma comunidade que sirva como caso *representativo* de uma realidade maior (*op. cit.*, p. 83). Por essa razão elegemos em nossa pesquisa uma única escola, após um contato inicial com esta, pois consideramos que, mesmo que a realidade de uma escola possa não se repetir em nenhuma outra, alguns aspectos das relações estabelecidas na análise podem fornecer dados para questões mais amplas relativas a contextos de outras escolas. Por tomarmos como tema de nossa pesquisa um elemento que atravessa atualmente todas as escolas estaduais, imaginamos que as reflexões relativas a uma escola possam contribuir para a reflexão nas demais.

Adiante passaremos à exposição de alguns pontos importantes no trabalho etnográfico, e como estes foram trabalhados durante o período de visitas à escola.

IV.2. Metodologia da pesquisa etnográfica: planos e imprevistos

A pesquisa etnográfica não conta com procedimentos rigidamente preestabelecidos. Partindo de um problema de pesquisa, o pesquisador adentra um ambiente para observar e conviver com aqueles que estão com ele diretamente envolvidos, e será durante o processo de observação e registro que os próximos passos serão delineados. O campo, assim, também dirige sua mirada; o contato com ele possibilitará, inclusive, definir melhor seu objeto de estudo, objetivos e procedimentos para alcançá-los. Durante a pesquisa em campo, o pesquisador deve ser capaz de planejar alguns dos passos a serem seguidos e, complementarmente, ser capaz de agir com algum grau de improviso quando o planejado não é possível. É um trabalho que exige reflexão a respeito dos procedimentos que se pretende utilizar, considerando sua real possibilidade no contexto único de cada escola e, portanto, também demanda a necessidade de mudanças desse traçado quando necessário, de acordo com o que ocorre na dinâmica das interações com as pessoas no campo.

A aceitação da presença física por um tempo prolongado dentro do espaço escolar é um passo importante e precisa ser conquistado a partir da procura constante de deixar claros os objetivos da pesquisa, a necessidade da colaboração, a importância de cada um dos participantes e na tentativa do pesquisador de ter suas ações coerentes à proposta, para que suas intenções fiquem cada vez mais claras às pessoas que podem vir a colaborar.

No entanto, resistências acontecem, e é importante analisar as razões para isso. Podemos elencar alguns dos elementos que, no caso de nossa pesquisa, estavam relacionados a tal resistência: 1) intenção da pesquisa, 2) lugar de origem do pesquisador, 3) motivos persecutórios, por temor de que algo do seu trabalho seja usado contra o profissional, 4) fins da pesquisa. Alguns professores, antes de aceitarem participar de conversas e posteriormente a presença da pesquisadora em sala de aula, tiveram dúvidas em relação a essas questões: a importância do sigilo na pesquisa, suas finalidades e as ligações institucionais da pesquisadora.

A entrada de um estranho em um local sempre deve ser anunciada e justificada para que as pessoas possam ter algum controle e manejo sobre a situação. Este deve ser um dos primeiros aspectos a serem considerados para se criar um ambiente de aceitação onde se pretende entrar com a finalidade de pesquisar um tema cotidiano das pessoas do local. Assim, um dos primeiros passos durante o processo de negociação da entrada em

campo é fazer uma apresentação que procure ser o mais clara possível para estas pessoas, entendendo-se esta atitude como um primeiro nível do planejamento metodológico.

Na escola na qual realizamos a pesquisa, em geral, após a primeira conversa de apresentação, que contava com a explicitação desses detalhes, os professores mostravam sinais de aceitação e segurança e começavam a nos dar informações sobre seu histórico profissional, suas opiniões em relação aos materiais do estado, sobre as dificuldades que enfrentam dentro e fora de sala de aula, além de diversos detalhes sobre o próprio trabalho na instituição. Nenhum dos professores com quem foi possível entrar em contato chegou a se negar a participar. Apenas um deles teve dificuldades, e entendemos que sua razão foi talvez a falta de entendimento do sentido da presença da pesquisadora em sala de aula, apesar da tentativa de explicitá-lo. A partir daí, analisou-se a necessidade de esclarecimentos maiores a respeito de todos os passos que tomamos ao longo da pesquisa para os demais professores que permitissem a entrada em sua sala de aula.

A possibilidade de aceitação por parte de alguns dos professores foi facilitada devido à ligação institucional à Universidade de São Paulo, que alguns também possuíam. A primeira professora foi contatada por meio de indicações, e o fato de ela ser também a coordenadora do ensino médio permitiu que a pesquisadora fosse apresentada a outros professores por seu intermédio. Essa oportunidade facilitou que a proposta fosse aceita pela equipe gestora e, por consequência, pelos professores (pois a relação entre os professores e ela é boa). Um cuidado foi preciso: os professores convidados diretamente por ela a colaborar com a pesquisa deveriam estar à vontade para serem sinceros, e, assim, foi necessário explicitar a proposta como um todo e garantir o sigilo das conversas.

Outros elementos contaram a favor, além da relação com a USP: o cuidado na maneira de apresentar a proposta da pesquisa (que procurava garantir espaço para todas as opiniões existentes) e os vínculos posteriormente formados graças às ligações pessoais entre os professores, que faziam a apresentação da pesquisadora de forma positiva. Esses fatores foram muito importantes para o processo em campo, que também passou por pequenas resistências, contornadas durante o desenrolar do trabalho.

Nos primeiros momentos foi necessário determinar mais claramente alguns planos, como procurar marcar horários de conversa com alguns professores ou com a

coordenação, definir quais aulas seriam assistidas e deixar claro a data de retorno à escola. Porém, com o passar do tempo, em alguns encontros fortuitos, pelos corredores, salas de professores ou em datas de preparação para eventos, as conversas aconteceram de maneira mais espontânea, pois o tema da pesquisa já estava ligado à figura da pesquisadora, e em alguns momentos os profissionais tratavam com certa naturalidade a sua presença no ambiente, e também o tema da investigação, sendo apenas necessário estar presente para que conversas inesperadas e fora do plano tivessem início. Para além desse tipo de situação, alguns imprevistos também ocorreram, como ter chegado a marcar uma conversa, mas a pessoa não estar presente na escola no horário, ou atrasos na chegada para a pesquisa. Então, novas estratégias precisaram entrar em ação, como, por exemplo, aproveitar para observar alguns avisos presentes na sala de professores sobre cursos voltados à aplicação do material do Estado ou a movimentação da escola, na sala da diretoria ou no pátio do intervalo, o que também auxiliou na ampliação da compreensão do contexto no qual a pesquisa se inseriu.

IV.3. A presença do pesquisador altera o campo observado

Na pesquisa etnográfica é necessário que o pesquisador esteja atento para aquilo que a sua atuação e presença causam no contexto observado, sendo capaz de também observar a si. Diferentemente de pesquisas de caráter positivista, é o encaminhamento e o enquadramento do pesquisador, com suas características, planejamentos e atitudes, que determinam os passos metodológicos da pesquisa, portanto sempre em exigente reflexão sobre o processo da participação em campo, ajustando sua ação conforme seus objetivos.

Dessa forma, a pesquisa etnográfica desenvolve-se diferentemente de uma pesquisa documental, pois o pesquisador passa a fazer parte da realidade que pretende estudar, com sua própria história, personalidade e forma de olhar. Sua presença sempre será percebida pelas pessoas próprias do ambiente como estrangeira, ainda que crie familiaridade, e isso também precisa ser considerado nas observações e nas conversas realizadas:

En el campo nos enfrentamos a un problema ético: el sentirse extraño en la localidad, sentirse intruso, reportero, espía, académico o evaluador. Sentimos la culpa que eso genera, sobre todo en medios

especialmente cargados de susceptibilidad, como la escuela.
(ROCKWELL, 2009, p. 53)

A superação desses embaraços vai acontecendo com o tempo, de acordo com a forma como o pesquisador se apresenta, faz suas ponderações, questões, mostra interesse, cria cumplicidades, e como se expressa globalmente, o que fornece informações de suas intenções a quem é do local pesquisado. Assim, sempre que possível, é bom explicar seu papel e sua proposta à comunidade local, mesmo que nunca seja possível ter certeza de que as intenções serão compreendidas.

Mais do que uma questão ética, deixar claras a proposta da pesquisa e a necessidade da presença do pesquisador naquele local ajuda para que a participação das pessoas seja espontânea, conscientemente consentida e, conseqüentemente, mais confiável, garantindo as condições para uma análise rigorosa dos dados obtidos no campo de pesquisa.

IV.4. Anotações em campo e registros ampliados

Um caderno de notas sempre em mãos também é essencial durante esse processo. Este aliado também pode causar estranhamento; apesar de a escola ser um local onde todos têm o seu caderno, o pesquisador pode tomar notas que originem desconfianças. Assim, tão importante quanto a apresentação da finalidade da pesquisa e da presença do pesquisador nos locais, é explicar o que se pretende anotar no caderno e deixar que todos tenham acesso àquilo que foi anotado, preocupando-se em anotar somente aquilo que possa ser lido sem constrangimentos.

Em momentos de conversas com os professores, coordenadores ou assistindo às aulas, é preciso pedir permissão para fazer anotações, explicando que serão registradas informações importantes para um relato mais detalhado do que foi conversado ou observado. No campo, apenas as interpretações relativas à observação devem ser registradas, e posteriormente outros níveis de interpretação podem entrar para a análise. Na verdade, o esforço em campo envolve preservar os registros no maior nível descritivo possível (op. cit., p. 63).

A partir dessas anotações preciosas, há um momento fora do campo no qual os relatos são ampliados, e é quando outras observações, mais confidenciais, e detalhes que não caberiam ser anotados no caderno são trazidos, apenas para acesso do pesquisador, e que poderão ser úteis para a análise mais detalhada do contexto observado. Neste

relato cabem impressões pessoais do pesquisador que não seriam adequadas ao acesso direto das pessoas presentes na escola, além dos fatos lembrados de memória que não foram registrados em campo.

Esse registro deve conter também elementos incompreendidos, fragmentos, procurando-se detalhar o máximo possível tudo o que foi observado e prováveis questões a serem feitas posteriormente. É possível anotar algumas interpretações. Segundo Rockwell (2009), as interpretações existem em diversos níveis, e a pesquisa etnográfica não deve dicotomizar observação e interpretação.

Su propósito no es tanto lograr “la objetividad” como asegurar una objetivación gráfica y escrita, lo más amplia posible, de la experiencia de campo del etnógrafo como sujeto, de tal forma que lo que percibió y vivió pueda someterse después, repetidas veces, a la interpretación y al análisis. (ROCKWELL, 2009, p. 63)

Ainda quanto à interpretação, a autora aponta que o pesquisador traz consigo concepções teóricas que o fazem compreender e observar o campo em questão, e não o contrário:

[...] no se observa para luego construir una teoría; a partir del trabajo conceptual es posible observar ciertos aspectos de la realidad. No se describe para después hacer teoría, se hace teoría para poder describir mejor. (ROCKWELL, 2009, p. 92)

São também essas concepções que permitem ao pesquisador partir a campo com hipóteses iniciais e questionamentos que permearão sua investigação e sua observação. Dessa maneira, a tradição etnográfica procura não apenas estabelecer relações de conceitos abstratos, mas também entre estes e os conteúdos empíricos da realidade e do momento histórico do contexto observado durante a pesquisa (ROCKWELL, 2009, p. 92). No entanto, se há a necessidade e a constatação de pressupostos conceituais anteriores mesmo à entrada no campo a ser observado, as categorias para análise vão se constituindo durante todo o processo de observação e análise dos dados, e, portanto, nem todas as condutas ou os efeitos observáveis podem ser definidos de antemão à presença no campo (ROCKWELL, 2009, p. 67). De acordo com essa concepção, aquilo que é registrado e observado, diferentemente dos pressupostos positivistas, não existe enquanto dado real, anterior ao pesquisador, mas é construído a partir da mirada deste, por meio de sua presença, no desenrolar da investigação, e em função desta.

Esses materiais escritos serão as bases para duas finalidades: uma é revisitar o que já foi realizado, o que precisa ser retomado, e definir novas perspectivas de condução da pesquisa com as pessoas no campo; a outra envolve o trabalho de início de categorização da análise, cujo resultado não será o próprio registro reescrito, mas um documento diferente, com os dados já trabalhados por meio dessas categorias de organização e compreensão do que foi construído durante a pesquisa em campo (ROCKWELL, 2009, p. 67).

Quando buscamos uma escola para o trabalho de campo, tínhamos algumas hipóteses acerca do que acreditávamos que iríamos encontrar, do que pretendíamos encontrar e em relação àquilo que tínhamos a intenção investigar. Um dos registros ampliados realizados durante as visitas encontra-se no Apêndice 1.

Já apontamos acima que durante o trabalho de campo é necessária a elaboração de relatos daquilo que foi vivido e observado durante cada período de visita à escola. Estes são denominados de relatos ampliados, por carregarem uma gama de detalhes não presentes nas anotações realizadas no espaço da escola, por duas razões: a questão do tempo que isso demandaria, e tiraria a atenção daquilo que está no entorno e acontecendo, e, em segundo lugar, porque há alguns elementos que não devem ser anotados, pois não são adequados para quem venha a pedir para ver as anotações do diário de campo, conforme já explicitado anteriormente.

Dessa forma, os relatos ampliados contêm dados sobre interações, situações e quadros com mais pormenores, que podem ser úteis para uma análise com maior riqueza de detalhes.

Como exemplo de um relato ampliado escolhemos o que se refere à quinta visita realizada. O relato foi escolhido por conter a transcrição de conversas com alguns professores nas quais surgiram dados bastante significativos e por ser possível notar posturas e opiniões bastante diferentes entre os profissionais da escola diante do material. Entre as visitas, esta contou com a possibilidade de se conversar com um número de professores maior do que em outras oportunidades e, com isso, tornou-se interessante por aglutinar aquilo que está diluído em outros relatos transcritos. Por essas razões ela foi definida para servir de exemplo dos relatos realizados nesta pesquisa de campo.

IV.5. Conversas informais

Durante o período de presença na escola, os elementos de dinâmica, elementos observáveis, como interferências com trabalhos na entrada da escola e outros eventos, eram anotados. Porém as conversas informais mostraram-se um desafio maior, pois, mesmo com o consentimento das pessoas para anotações importantes durante esses momentos e a procura de entender o mais fielmente possível o que estava sendo dito, o fato de não termos usado um gravador (por escolha) exigiu uma atenção redobrada durante os períodos da conversa. Um recurso importante para evitar deformações de memória foi a imediata elaboração do registro ampliado (ver a seguir “Materiais produzidos”), ou no máximo 24 horas após a visita.

As primeiras conversas, a cada nova apresentação da pesquisa, contaram inicialmente com a caracterização da proposta, o seu enquadre institucional, a área da pesquisa e alguns dados mais detalhados de acordo com as dúvidas trazidas pelos profissionais, sempre com o cuidado de não expor uma posição predefinida (nem em termos de hipóteses), mas procurando deixar aberta a possibilidade de diferentes posturas aparecerem, conforme a proposta etnográfica de respeitar o ponto de vista do entrevistado.

Após essa introdução ao tema, a entrevista transcorria de forma semiaberta, seguindo algumas questões predefinidas, mas deixando que novas surgissem, de acordo com o conteúdo trazido pela pessoa entrevistada.

Os primeiros contatos com os professores da escola trouxeram alguns desafios, e, com o transcorrer do tempo e a familiaridade destes com a pesquisadora, situações inusitadas começaram a ocorrer, como ser convidada a participar de discussões políticas da prática pedagógica entre professores de áreas vizinhas de conhecimento ou saber que houve uma preocupação de alguns dos professores pelo fato da pesquisadora não ter comparecido em uma data que costumava estar na escola.

A familiaridade com o ambiente e as situações também trouxe maior clareza sobre os significados e a dinâmica de muitos momentos observados, que inicialmente pareciam cobertos por dúvidas e mistérios.

De acordo com Rockwell (2009):

Al avanzar en el trabajo, a menudo se tiene la sensación de que los encuentros con personas de la localidad son cada vez más fortuitos, menos planeados, pero a la vez muchísimo más ricos. Esto resulta del

proceso paralelo de conocer una comunidad, lo cual permite percibir lo significativo de cada nueva situación y desarrollar la capacidad de conversar sobre los sucesos que importan localmente, de maneras apropiadas, según las normas locales (Briggs, 1986)¹⁸. Se nos abren oportunidades para el conocimiento del proceso que se estudia. A la vez, recibimos invitaciones a asistir a situaciones más formales o delicadas. La confianza, ganada en parte por renunciar a la intervención inmediata, nos permite ser testigos de procesos que normalmente se ocultan frente al extraño. A veces, esto sucede sin que nos lo propongamos. (ROCKWELL, 2009, p. 58-59)

Algumas afinidades criaram espaços para parcerias de trabalho nas quais as informações algumas vezes eram confidenciais ou tratadas sem qualquer necessidade de precauções para se falar sobre o assunto. Esses momentos começaram a acontecer com mais frequência com vários profissionais que estavam envolvidos e dispostos a colaborar com as discussões e conversas. Isso também trouxe pistas a respeito da mobilização que o tema provocava entre os professores dessa escola.

IV.6. O tempo da pesquisa etnográfica: ampliação dos critérios de análise

O tempo de permanência do pesquisador no campo não é predefinido, mas deve ser prolongado o suficiente para que as questões que motivaram a pesquisa estejam suficientemente claras e que novos aspectos imprevistos possam ter alterado o olhar inicial do pesquisador em relação ao tema pesquisado e àquilo que se esperava encontrar no campo, ampliando as possibilidades de análise do tema proposto.

Isso é parte importante da etnografia, e não apenas um acidente do percurso:

Considero que se ha hecho análisis etnográfico solo cuando se modifica sustancialmente la concepción inicial del proceso que se estudia; cuando, a consecuencia de la construcción de nuevas relaciones, se puede dar mejor cuenta del orden particular, local y com plejo del proceso estudiado; cuando la descripción final es más rica y más coherente que la descripción inicial; cuando se abren nuevos caminos de investigación, siempre en proceso de construcción, siempre inconclusos. (ROCKWELL, 2009, p.67)

É importante ressaltar que a análise etnográfica é parte do processo da pesquisa, e que, para que seja considerada uma pesquisa etnográfica, deve estabelecer novas relações, não traçadas anteriormente pelo pesquisador, não tanto no nível de confirmar

¹⁸ BRIGGS, Charles L. *Learning how to ask*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

ou refutar as hipóteses iniciais, mas no âmbito de ampliar e matizar o contexto, o objeto estudado, as formas possíveis de manifestação do objeto observado dentro do campo, com suas relações de força e demais características visíveis apenas de dentro.

Nossa pesquisa contou com vinte visitas à escola durante os meses de setembro a dezembro de 2010, num total de 55 horas de observações e conversas informais, mais uma hora no início de 2011, em período de planejamento, na primeira reunião do ano de toda a equipe que tinha a tarefa de elaborar o projeto pedagógico da escola para o ano letivo que se iniciava. Durante as visitas, realizamos conversas informais com a coordenadora do ensino médio e a coordenadora do ensino fundamental, bem como com diversos professores, dos quais oito estabeleceram trocas mais sistemáticas com a pesquisadora.

IV.7. Análise de documentos para a etnografia

Um elemento determinante da análise etnográfica é a ampliação daquilo que está sendo o foco da observação naquele momento, recorrendo-se à historicização do objeto da pesquisa, entendendo-o como um processo, o que permite percebermos o quanto a transformação está presente no que pode parecer estático. Assim, saber, tanto por meio de documentos oficiais como por parte dos interlocutores, como tudo era anteriormente é de grande valor para a compreensão de que os atores estão em relação com um processo e podem agir diante dele.

Os documentos fornecem informações importantes, pois dão sustentação às práticas observadas no cotidiano e podem complementar e aprofundar a análise dos dados (ROCKWELL, p. 185).

Os documentos analisados aqui são os discursos oficiais que justificam a implantação do currículo São Paulo faz Escola e alguns de seus materiais do professor, para delimitar alguns de seus contornos e sua importância no contexto observado em campo, na escola visitada. Também contamos com uma entrevista realizada com um dos responsáveis pela concepção do material e as informações obtidas nas visitas nas conversas informais e nas observações realizadas dentro da escola.

IV.7.1. Análise na pesquisa etnográfica

Apesar de termos trazido anteriormente alguns dos aspectos relativos à análise na pesquisa etnográfica, é importante destacar outros. Como já exposto, as concepções

teóricas determinam o olhar do pesquisador, sua conduta e suas observações. Um dos objetivos da definição pela abordagem etnográfica, no entanto, é poder procurar novas maneiras de compreender um âmbito da realidade na intenção de trazer à tona não apenas as teorias abstratas sobre um campo de conhecimento, mas um pouco da realidade, correlacionando-os e criando novas formas de compreensão sobre um objeto de pesquisa.

A análise é parte do processo de observação, de registro, de leituras sobre o tema, de volta ao campo, de revisão do planejamento de ações e da relação com as pessoas do local investigado. É, portanto, essencial que ela permeie todo o processo.

Esse processo determina categorias de organização do observado, que serão as categorias de análise da pesquisa etnográfica. Durante algum período os elementos construídos e registrados no campo são numerosos e confusos, mas, ao longo do tempo, essas informações começam a tomar uma forma mais organizada de acordo com a busca do pesquisador, com as pessoas do local investigado ou mesmo no processo de releitura dos escritos em registros ampliados das visitas realizadas.

As hipóteses iniciais podem ser enriquecidas a partir desse processo, e o tema pode tornar-se mais complexo, criando a necessidade de novos conceitos e concepções que articulem de forma mais elaborada e adequada aquilo que pôde ser construído durante a pesquisa no campo. Segundo Rockwell,

En las sucesivas aproximaciones escritas, se va logrando una mayor coherencia. Se empieza a delinear aquello que realmente es posible construir dada la información que se tiene. Se escogen aquellos conceptos que corresponden a lo observado, dejando a un lado otros que, tal vez, se consideraron inicialmente. (ROCKWELL, 2009, p. 72)

Em determinado momento da constante reescrita e busca por categorias e conceituações apropriadas, esse processo encontra alguns eixos norteadores da análise, o que geralmente implica fazer recortes e descartar alguns caminhos idealizados inicialmente. Após esse momento, ocorre a escrita final do texto, que traz as correlações que formam o objeto de pesquisa. De acordo com a autora, o melhor é alcançar um texto final que traduza a riqueza descritiva da pesquisa no campo com a força conceitual abstraída e construída a partir desta.

Em nossa pesquisa, o objetivo inicial que deu corpo à proposta de buscar dados em uma escola que tivesse contato com esse material do estado era procurar compreender como se deu o processo de implantação da política pública em questão e sua apropriação por parte da equipe, considerando a coordenação e alguns professores que aceitassem participar da pesquisa.

Muito a esse respeito foi trazido como tema das conversas informais realizadas com os professores, no entanto foi possível notar que outros aspectos emergentes nas conversas e em observações poderiam ser categorizados, assim como aquilo que os professores falavam a respeito dos “usos” que fazem dos materiais, diante do que ele representa para cada um dos profissionais e também como eles se posicionam em relação à proposta e sua formação inicial. As reflexões (a propósito de diversos âmbitos acerca dos cadernos) expressas por eles e as escolhas que fazem diante da proposta do estado e de suas implicações no contexto educacional são aqui entendidas como efeitos de um jogo de forças dentro do qual os professores têm um espaço de ação e tomam decisões.

Esse “espaço de ação” observado em campo não é tão óbvio. Seria mais comum pensarmos em uma imobilização da classe dos professores, no sentido da submissão imposta pelos imperativos presentes nos textos dos cadernos do professor. Portanto, ao não congregarmos esse pressuposto, devido às observações na escola, faz-se necessário um suporte conceitual que sustente. No entanto, como ilustração daquilo que pretendemos apresentar aqui, importa expor os instrumentos que trouxeram fecundidade a essa hipótese.

Para uma compreensão dos aspectos acima expostos foi necessário buscar alguns subsídios conceituais que pudessem construir uma melhor apreensão teórica do que foi observado. Dessa forma, a categoria autonomia (presente em documentos legais sobre a educação e também numa perspectiva filosófica), a discussão do conceito de Certeau (2005) de táticas de consumo e os conceitos de Foucault de dispositivos, relações de poder, práticas e tecnologias disciplinares foram mobilizados na busca de um caminho de análise do que foi ouvido e observado em campo.

As categorias de análise foram criando forma a partir das observações anotadas em registros ampliados, e novos conceitos foram necessários para uma análise mais adequada à realidade observada. Um exemplo disso é o caminho conceitual que foi se delineando para uma apreensão mais fiel da realidade observada dentro da escola, nas

diversas observações e conversas, a respeito das interações existentes entre os professores e os materiais do currículo oficial. A princípio, partimos da hipótese de que uma das formas predominantes de lidar com esses materiais se caracterizaria pelo que Michel de Certeau (2005) denomina de “tática de consumo”. Esse conceito, porém, se mostrou insuficiente na medida em que o professor, em seu trabalho e na relação com esse material, não ocupa apenas o lugar do “fraco” (que é o que caracterizaria o agente das táticas). Se o material se impõe como uma *autoridade*, ele disputa com o professor esse lugar ocupado tradicionalmente por ele, causando assim um jogo de forças que é resolvido de maneira diferente pelos diferentes professores. O lugar próprio (estratégico, segundo Certeau) seria apenas dos materiais, enquanto os professores deveriam ser entendidos como consumidores criadores (ativos), mas invisíveis. Mas não é o que ocorre. Por terem visibilidade diante de seus alunos e da comunidade escolar, sua posição também carrega um lugar próprio. Ainda que faça a intermediação com os cadernos do professor e do aluno, cada docente possui sua autoridade.

O material é organizado de maneira a trazer respostas a questões relativas à função precípua do professor, em especial aquela que envolve a preparação de suas aulas e a definição do modo de se relacionar com os alunos. Isso nos levou a buscar outros conceitos que pudessem nos auxiliar na tarefa de entender como isso ocorre e como esses elementos (professor e material) se articulam na resolução desse conflito. Foi assim o encontro com Foucault, procurando traçar as linhas de forças e seus jogos dentro desse contexto maior, que inclui a sala de aula, mas a excede, no sentido de tratar-se de uma política pública que enquanto tal é o exercício de um poder que se aplica sobre as escolas de toda a rede estadual de São Paulo. Descrevemos como esse processo teórico se deu no capítulo V, referente às análises.

IV.8. Aspecto ético

Todas as informações colhidas em campo referem-se às pessoas que trabalham na escola, suas opiniões, compreensões, sentidos, sentimentos e relações institucionais. Portanto, é imprescindível que “*El producto del trabajo debe ser público y estar sujeto a contestación, tanto por parte de académicos como por los habitantes de la localidad estudiada*” (ROCKWELL, 2009, p.185). A dimensão ética é sempre presente nesse sentido, pois o resultado escrito da pesquisa etnográfica deve tanto ser compreensível

para quem é estranho à realidade descrita, quanto deve ser fiel e inteligível à comunidade exposta.

Outro elemento se refere ao sigilo quanto aos nomes das pessoas da escola (e o nome da própria escola), por tratar-se de profissionais que não temos a intenção de expor em nenhum sentido. O que queremos trazer à tona é um processo importante no qual esses professores estão imersos, compreendendo seus posicionamentos e atitudes diante de um programa político educacional atual. É o lugar que eles ocupam e o momento histórico que vivem que permitem que formem opiniões, e é esse o fator que nos é relevante em nossa proposta. É importante, também, termos a perspectiva de que nossa investigação é datada, ou seja, é um recorte no processo de carreira desses profissionais que se encontram atualmente na escola, e com isso é necessário entender que seus depoimentos representam apenas um momento, registrado durante o período da realização da pesquisa.

Todos os professores e coordenadores da escola que participaram da pesquisa o fizeram com livre consentimento e foram informados sobre os objetivos e propostas.

IV.9. A escola visitada

A escola na qual realizamos as visitas foi contatada por meio de uma pessoa conhecida, que já havia participado de outra investigação referente ao mesmo material aqui proposto como nosso objeto, porém sobre a área de estudos de línguas na educação básica. Entramos em contato com essa professora da escola por esse intermédio e, então, com seu consentimento, fizemos uma visita à escola. Na primeira visita soubemos que essa professora ocupa o lugar de coordenadora, e isso abriu um caminho bastante facilitador para mais tarde entrarmos em contato com outros professores, por intermédio e convite dela.

Ainda havia a intenção de buscar ao menos mais uma escola do Ensino Médio da cidade de São Paulo, para esquadrinhar contrapontos, porém notamos que estes já eram visíveis nesta instituição. O fato da coordenadora do ensino médio ser muito simpática à proposta São Paulo faz Escola e de alguns professores mostrarem posturas diferentes logo nas primeiras conversas fez com que a escola fosse definida como local de estudo sobre um caso que poderia ser interessante para matizarmos a questão da implantação e dos entendimentos e usos realizados dos materiais pelos professores.

Como já explicitado acima, a pesquisa contou com a possibilidade de assistir aulas de alguns dos professores com quem conversei, com conversas informais com professores e coordenadoras e brevíssimas conversas com alunos.

Alguns dados relativos à escola se fazem necessários. Ela está localizada na região central da cidade de São Paulo, atende a alunos do II ciclo do ensino fundamental e ao ensino médio, contando, nesse nível, com turmas diurnas e noturnas, contabilizando, no ano de 2010, um total de 23 salas (15 diurnas, sendo sete do 1ª ano, cinco de 2º ano e três de terceiro ano; e oito noturnas: três de 1º ano, dois de 2º ano e três de 3º ano). O corpo docente era de 44 professores, todos com graduação, alguns com duas ou três formações em nível superior. A média de permanência na escola desses professores é de 21 a 30 anos de magistério.

Segundo relatos de docentes e da coordenadora, os professores tendem a preferir permanecer na escola a cada época de redefinição do quadro profissional, o que a torna uma instituição estável e pela qual os professores têm preferência. Dessa maneira, é recorrente o comentário sobre a qualidade dos professores que lá trabalham, havendo elogios à equipe como um todo.

Foi considerada uma das melhores escolas da Região Metropolitana anos atrás, tendo decaído nos resultados. Muitos são os aspectos sinalizados para tanto: universalização do acesso, aumentando muito o número de alunos por sala de aula; dificuldades na organização familiar dos alunos; mudanças nas expectativas dos alunos em relação à escola; falta de cobranças das lições em casa por parte dos pais; entrada de alunos especiais sem capacitação da escola para atendê-los; falta de interesse dos alunos, resultando em indisciplina e na impossibilidade de se trabalhar conteúdos nas salas de aula; faltas na escola de alguns professores desmotivados; ausência de professores substitutivos ou mesmo menos professores que o necessário etc.

Apesar de tudo isso, o argumento que volta a aparecer é de que os professores são bons e que é isso que ainda garante a qualidade da escola.

Em relação à recepção do SPFE, a coordenadora da escola disse que alguns dos preceitos trazidos no material já eram perseguidos pela escola, como o currículo por competências, que, no ano de 2008 (ano de implantação), segundo ela, já fazia oito anos que estava sendo incentivado e discutido dentre os profissionais em reuniões de HTPC. Porém, ela também acha que muitos problemas de leitura e escrita (principal foco do trabalho nos materiais) dos alunos são originados pelos professores, que vivem essa

difficuldade de interpretação de textos. Aparece aí uma contradição ao argumento da qualidade dos professores e, então, ela justifica que os professores são bons, mas trabalhando com o livro didático, e o desafio está em aprenderem a aplicar aquilo que tem sido discutido e que é proposto no novo material do governo e da Secretaria da Educação.

As avaliações externas, em especial o SARESP, de onde são determinados os dados do IDESP e as metas de notas por unidade, são uma preocupação da escola, pois mostram o nível da qualidade do ensino e o quanto os alunos adquiriram essas competências de leitura e escrita. Porém uma ressalva é feita: segundo a coordenadora, a turma com base na qual o resultado para sua escola foi determinado foi uma turma excessivamente boa, ou seja, muito diferente da média dos outros anos, tornando difícil que novas bonificações por resultados sejam atingidas em curto prazo. Mesmo assim, há a expectativa de melhorar essas notas, especialmente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Durante a pesquisa de campo, consideramos os depoimentos de nove dos professores do ensino médio e mantivemos aqui em sigilo suas identidades, tratando no máximo a disciplina que lecionam (apenas quando não foi possível poupar, de acordo com o sentido da explicação), para evitar possíveis identificações e transtornos entre os profissionais que eventualmente entrem em contato com o material.

A seguir apresentaremos as análises relativas aos materiais e adiante encontram-se as análises relativas à pesquisa de campo.

Capítulo V. ANÁLISES

As análises que propomos aqui são relativas a aspectos que procuram responder às nossas questões iniciais e àquelas que foram surgindo de acordo com a presença na escola: o contexto histórico no qual esse material foi proposto, quais os seus pressupostos e a quais necessidades e funções esse material pretende responder, como os professores viveram sua introdução no espaço escolar, que tensões se travaram desde então no campo educacional e o que tem sido feito com eles na prática cotidiana de uma escola.

Dessa forma, faz-se necessário desenvolver cada uma delas, com base nos documentos oficiais, cadernos do professor e leis voltadas à educação, em entrevista realizada com um dos responsáveis pela concepção do material e também em sua articulação com o que foi obtido em conversas informais, relatos e observações dentro da escola.

Iniciaremos retomando o contexto no qual a proposta dessa política pública foi realizada, sua justificativa, sua elaboração dentro de universidades estaduais e sua chegada nessa escola.

Parte I - Os documentos

V.1. Propostas internacionais *versus* legislação brasileira. E o São Paulo faz Escola?

Neste capítulo desenvolveremos análises sobre a proposta do Estado de São Paulo, focada aqui no currículo São Paulo faz Escola, sua concepção e apresentação.

Concebendo que a legislação educacional é a base legal e obrigatória de sua materialização e existência, iniciaremos por essa temática.

O SPFE contém alguns aspectos que, como apresentado no capítulo III, não correspondem totalmente às legislações atuais concernentes à educação, principalmente no que tange à autonomia das unidades escolares em sua definição dos projetos pedagógicos, assegurados desde o ano de 1996 na LDB, além do tempo que deve ser destinado aos conteúdos mínimos comuns determinados às disciplinas obrigatórias definidas na mesma Lei (segundo a qual 25% dos dias letivos deveriam ser voltados a outras finalidades, como às questões regionais de cada localização na qual a escola se

encontra: rural, litorânea ou urbana). Por outro lado, outras definições são cumpridas, como a orientação do currículo por competências (que, como vimos, é enfatizado e descrito nos materiais do SPFE a cada nova Situação de Aprendizagem), ou ainda nas disciplinas e áreas de conhecimento que devem ser garantidas no ensino básico, descritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais. As avaliações adotadas para examinar as evoluções em cada nível de ensino também estão previstas na Lei, assim como a necessidade, em função delas, de a União e os diferentes sistemas de ensino decidirem meios para solucionar os possíveis problemas diagnosticados, procurando aumentar a qualidade do ensino – como é o caso da proposta do Estado de São Paulo aqui analisada.

Considerando esses elementos, é válido, então, nos questionarmos, a partir do que já foi exposto nos capítulos II e III, acerca de como podemos entender sua proposta em termos dos discursos anteriores a ela e que possibilitaram sua concepção e conformação.

De acordo com Frigotto & Ciavatta (2003), a legislação educacional outorgada durante o período do governo Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990, segue os princípios privatistas e mercantilistas dos empresários preocupados com o novo mundo em globalização, que demandavam novas competências de seus trabalhadores, assim como as recomendações definidas pela “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, cofinanciada pelo Banco Mundial (BIRD) e pela UNESCO.

Almeida (2009), ao refazer os caminhos das políticas educacionais no período do governo Lula desde 2003, também aponta para a importância de determinações internacionais nas definições das políticas internas, mas atenua a intensidade do valor neoliberal, mais forte no governo anterior, com FHC, e nas legislações vigentes, segundo a autora.

Apresentaremos abaixo as principais definições que caracterizam a proposta SPFE como um todo (ou seja, as ações articuladas ao Currículo do Estado de São Paulo) e suas fontes documentais:

Organização do material do SPFE:

V.1.1. Áreas do conhecimento:

Estas são definidas especificamente na LDB, no Art. 26:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. (BRASIL, 1996)

Além dessas, a Sociologia e a Filosofia também são disciplinas obrigatórias para o ensino médio, conforme o Art. 36, parágrafo 1, inciso III.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), há três áreas de conhecimento: “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias” (BRASIL, 1998, p. 18).

Todas elas são contempladas pelo SPFE, e estão organizadas da seguinte forma para o ensino médio:

- Área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física)
- Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia)
- Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química)
- Área de Matemática e suas Tecnologias (Matemática)

Como essas áreas foram trabalhadas e transformadas em materiais na proposta do SPFE? Passemos à sua concepção.

V.1.2. Concepção do material

Foi constituída uma equipe, durante o ano de 2007, para a organização do material em sua concepção, a partir dos resultados da avaliação do SARESP do ano de 2005. Essa equipe contava com profissionais das diferentes áreas de conhecimento tratadas pelos materiais, ou seja, das diferentes disciplinas, além de profissionais ligados às propostas dos exames regionais e nacionais de rendimento escolar. Realizamos uma

entrevista com um dos profissionais responsáveis pela concepção do material com o intuito de aprofundarmos nosso escopo a respeito da proposta do SPFE.

Esses profissionais, responsáveis pela organização didática do material e pela concepção do desenvolvimento da aprendizagem, formaram uma equipe coordenada por Maria Inês Fini, no cargo de Coordenadora Geral do Projeto, da qual saíram resoluções sobre o formato do material.

A partir daí outros profissionais, desta vez ligados a universidades estaduais, foram convidados a formar suas equipes no intuito de realizar a seleção e organização dos conteúdos para cada área de conhecimento contemplado pelos cadernos do professor e do aluno conforme o formato definido (como apresentado no capítulo II)

As equipes convidadas receberam a autoria na ficha inicial dos cadernos do professor e do aluno. Não foi possível entrar em contato com nenhuma dessas equipes para mais informações a respeito dos princípios que lhes foram passados para a elaboração desse material, como, por exemplo, a forma como as “boas experiências” enviadas pelos docentes da rede estadual via internet, pela Rede do Saber, foram incluídas nas propostas didáticas presentes nos cadernos.

Cabe observar que, conforme apresentado no subitem anterior, as propostas de preparação coletiva de cada escola, conforme definição da LDB para seu projeto pedagógico, estariam sendo descumpridas de qualquer modo.

Sua concepção traz uma mesma apresentação dos temas para todas as escolas do Estado de São Paulo, não havendo necessidade de a escola ou o docente reivindicar qualquer alteração para que o que a Secretaria do Estado de São Paulo e suas equipes multiprofissionais de especialistas denominam de “qualidade” educacional seja atingida, caso o docente siga todas as instruções presentes em seus “cadernos do professor”. Todas as aulas estão descritas, os materiais predefinidos, os alunos têm consigo, no “caderno do aluno”, os textos, tabelas, exercícios e demais fontes de aprendizagem que possam vir a necessitar já impressos e indicados. Diferentemente da proposta anterior do Estado de São Paulo, do uso principal dos livros didáticos, atualmente o material está pronto para uso em sala de aula. Dessa forma, o professor entrevistado, responsável pela concepção, declara que o planejamento das aulas com uso exclusivo do livro didático não é mais suficiente no contexto atual, no qual os professores têm baixos salários e muitas tarefas profissionais e também pessoais, restando pouco tempo para que consigam trabalhar apenas com o livro didático:

O que é o Livro didático? É um livro que os professores escolhem, que trabalha os conteúdos, e supõe um professor bem qualificado para, a partir desse livro e de algumas sugestões, ele planejar a aula, fazer acertos. É um professor com tempo para isso, com competência didática, com habilidade de... Bom, esse professor não está mais tão disponível assim, o livro didático não está sendo suficiente, por conta também de mil outras coisas, como a internet também, vários fatores. O que já entrou no mercado já faz algum tempo? O tal do sistema de ensino, que guarda coisas do livro didático, tem o livro didático, o caderno para os alunos, é um pacote completo. Com isso se melhora o enfrentamento de um problema que estava muito sozinho, que é o professor sozinho com o livro didático e tendo que planejar tudo. (Entrevista concedida à pesquisa)

Desse seu discurso, que permeou as discussões da equipe responsável pela concepção do SPFE, podemos pensar que, se o professor não tem tempo suficiente, é devido a um alto número de atribuições profissionais que acumula. As condições de trabalho, em que muitos docentes somam dois cargos em função da baixa remuneração, também foram citadas pelo nosso entrevistado como uma das razões para o material ter sido pensado como meio de solucionar o problema de rendimento escolar nas escolas estaduais.

Outro aspecto trazido é a falta da competência didática, ou seja, está claro que também se atribui o baixo rendimento escolar dos alunos à baixa qualidade da formação do professor, como já trouxemos em páginas anteriores (ver capítulo III), a respeito do pressuposto do argumento de sua incompetência (Souza, 2006). Dessa forma, o material didático proposto no Currículo SPFE traduz essa indisponibilidade e incompetência dos docentes para planejar suas aulas.¹⁹ Uma de suas conclusões é a de que:

Professor bom não precisa de material, nem de livro didático, sobretudo no Ensino Médio, o problema é que a gente tem que lidar com uma curva normal, o problema é como se dá conta do coletivo dos professores, com salário baixo e má qualificação? (Entrevista concedida à pesquisa)

Com essa declaração, concluímos que nem mesmo o livro didático seria necessário aos bons professores, o que nos leva a questionar sua necessidade e utilidade.

¹⁹ A respeito do tema do argumento da incompetência, ver SOUZA, D.T.R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 3, set./dez. 2006

Se esta era a base para os professores anteriormente, do ponto de vista da qualidade do ensino, a conclusão a respeito dos maus resultados dos alunos nos exames da educação básica teve esse suporte como um dos elementos de avaliação, já que uma parte da solução foi exatamente outro material de suporte para as aulas. Entende-se que o foco das análises dos diagnósticos sobre a educação está no professor, na sua formação e em seus recursos didáticos de trabalho. Ao expor o problema da coletividade dos docentes em uma “curva normal”, apreende-se que o pico desses professores na curva tem enfraquecidas as condições consideradas ideais (especialmente sua formação).

Segundo José Mario P. Azanha (2006), “a idéia de que uma boa escola é mais do que a simples reunião de bons professores tem sido de difícil penetração nas práticas escolares” (p. 67). Nesse sentido, então, o SPFE faria o papel de contornar o problema diagnosticado como resultado das dificuldades docentes na tarefa de lecionar.

Preocupados com o aspecto coletivo da decisão sobre a proposta pedagógica das escolas, e também com um trabalho com continuidade, questionamos nosso entrevistado sobre uma equipe que estaria recebendo possíveis colaborações e críticas dos professores da rede estadual. Nosso entrevistado respondeu que essa comissão coordenada por Maria Inês Fini foi desfeita no ano de 2008, que, por ter sido um ano de teste, foi um ano em que houve algumas reformulações em função dos erros evidentes de impressão (como os mapas da América Latina, que continham dois “Paraguais”) e de outras sugestões recebidas, mas que em 2009 o material se tornou oficial, sem novas reformulações para os cadernos do professor.

A ausência de revisão do material é um aspecto que nos deixa atentos para a baixa receptividade de novas sugestões, oriundas tanto das equipes escolares quanto de professores individualmente, que mantivessem a possibilidade de dialogar e construir esse material de maneira coletiva e em constante reorganização, de acordo com a necessidade.

É importante, também, lembrar a importância da universidade nessa constelação entre a concepção dos materiais e sua produção.

Conforme as fichas técnicas, vemos que diversos profissionais responsáveis pela concepção dos materiais estiveram envolvidos em outras políticas educacionais anteriores, como na concepção e elaboração das avaliações nacionais (ENEM, SAEB, Prova Brasil); alguns deles são membros da UNESCO e também estão ligados às

universidades públicas de renome no Estado de São Paulo. Além destes, houve também os convites a equipes ligadas a essas instituições, como professores ou pesquisadores.

O questionamento que nos cabe é sob o ângulo das relações de poder que estão envolvidas nesse jogo: por que não foram convidados professores do ensino médio para produzirem esse material? O que significa a CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) ter contratado uma fundação (Fundação Vanzolini) para convidar profissionais ligados às universidades estaduais para produzir um material para as escolas do Estado?

Sarti (2011) comenta esse jogo existente entre o poder público e as universidades ao discutir a formação continuada de professores. Em seu texto, a autora desenvolve uma análise relacionando o poder público, os professores e as universidades como três vértices do triângulo da formação docente, no qual alguns laços têm papel funcional. Ao pensar sobre a função das universidades, entende-a “como instância de produção de saberes mais sofisticados e esotéricos sobre o ensino, a aprendizagem e mesmo sobre os próprios professores” (SARTI, 2012, *ahead of print*)

Arelado às universidades há o lugar do saber e de sua construção. Consideramos que, dessa maneira, o poder público apropria-se desse lugar legitimado em nossa sociedade para se valer de sua autoridade convidando seus profissionais. Isso já seria suficiente para garantir a autoridade nos materiais produzidos e entregues em nome da Secretaria da Educação e do Governo do Estado de São Paulo a todas as escolas do Estado, deixando aos professores o “lugar de morto”, conforme aponta Sarti, referindo-se à expressão utilizada por Nóvoa (1999a), ao se referir ao que ocorre no jogo de *bridge*,

[...] na qual um dos parceiros ocupa o “lugar do morto”, sendo obrigado a expor suas cartas em cima da mesa: nenhuma jogada pode ser feita sem atender às suas cartas, mas não pode interferir no desenrolar do jogo. (NÓVOA, 1999a, p. 7)

O lugar do professor durante a preparação do material foi esse. O planejamento do SPFE foi realizado com a aliança entre universidades e poder público à distância das escolas, mas dependendo delas e de seus docentes como terceiro vértice necessário no jogo. O resultado veio à revelia dessas instâncias, que ocuparam o “lugar de morto”. Nóvoa (1999a) assinala, no triângulo da aprendizagem, que tem como vértices o professor, o aluno e o saber, que muitas são as vezes em que a ligação principal fica

entre os dois últimos elementos, havendo uma supervalorização das tecnologias de ensino e enfraquecendo o papel docente. Podemos identificar essa mesma configuração no SPFE. A tecnologia (o material e sua estruturação) se interpõe entre o professor e o aluno. O professor é substituível, porque a tecnologia garantiria a relação entre o aluno e o saber. O professor e a escola encontram-se em uma posição de menor importância, subalterna. Ele *aplica* o material, até mesmo deve adequá-lo ao seu grupo de alunos, mas é levado a não prescindir dele. O jogo escolar só ocorre se houver professores e alunos, mas na configuração atual um desses jogadores (professor, no caso) tem seu papel reduzido em função do lugar de prestígio presumido pelo material. Este, sim, permanece, o professor vai e vem.

Poderíamos concluir que o Governo do Estado e a Secretaria da Educação, ao definirem uma parceria com as universidades a título de alcançarem um patamar de neutralidade científica (CHAUÍ, 2000), fazem com que a simples autoria tendo origem nos docentes de nível superior seja o bastante para a produção de um material capaz de suprir as defasagens encontradas nos diagnósticos da educação atual? E onde fica o papel de cada unidade escolar na preparação de um projeto pedagógico, diante de sua instituição e de seu compromisso tanto com seus alunos quanto com seus pares (conforme garantido em lei)?

Levando em consideração esse último aspecto, passamos adiante à reflexão sobre a participação docente nas decisões relativas à proposta da escola e de seu próprio trabalho, com base nos documentos da legislação brasileira e dos preparados por organismos multilaterais sobre a educação.

V.1.3. Participação dos docentes na preparação do projeto pedagógico da escola

A LDB, nos artigos 12, 13 e 14, define a importância das seguintes instâncias escolares na elaboração do projeto pedagógico da escola: os estabelecimentos de ensino, os docentes e os sistemas de ensino.

Já no relatório Jacques Delors (1996), entre suas recomendações, algumas fazem referência à forma costumeira das políticas prescindirem da participação dos docentes em sua formulação:

Os professores deveriam estar mais intimamente associados às decisões relacionadas com a educação. A elaboração de programas escolares e de materiais pedagógicos deveria fazer-se com a

participação de professores em exercício, na medida em que a avaliação das aprendizagens não pode ser dissociada da prática pedagógica. (DELORS, 1996, p. 164)

É relevante apontarmos que todas as recomendações acima citadas foram contempladas de acordo com o que é possível encontrar documentado no histórico da preparação dos materiais pedagógicos do SPFE, onde consta que houve uma pesquisa participativa aberta a todos os professores da rede estadual a respeito de “relatos de boas experiências de aprendizagem na rede pública de ensino” (cf. *site* do SPFE), proposta durante os meses de outubro e dezembro de 2007,²⁰ ano anterior à sua implantação nas escolas.

No entanto, de acordo com os relatos obtidos na escola, o que encontramos foi surpresa e falta de informações precedentes: “Em fevereiro cheguei e fui avisada do material, três dias antes das aulas serem iniciadas, eu não sabia de nada antes” (relato ampliado – visita 2). Nem mesmo a coordenadora da escola estava familiarizada com a proposta:

[...] o material chegou quase de surpresa, pois era uma proposta nova, e o curso realizado pelas Diretorias de Ensino para os gestores foi no início do ano letivo. Assim, “os coordenadores ficaram responsáveis por trazer aos professores uma proposta que pouco entendiam”. (relato ampliado – visita 1)

Entre os relatos obtidos junto aos professores da escola visitada, as coordenadoras do ensino fundamental e médio foram as primeiras a terem tido contato com a nova proposta curricular, não havendo entre os demais profissionais nenhum que estivesse informado a respeito da pesquisa da Secretaria da Educação, disponível por meio da Rede do Saber em 2007.

Fiamenghi (2008), em sua dissertação de mestrado, afirma que os professores coordenadores e, nas escolas que estavam sem profissionais exercendo essa função, os professores das áreas de Língua Portuguesa e Matemática foram orientados por meio de videoconferências disponibilizadas pela Rede do Saber para que apresentassem a nova proposta curricular aos demais docentes da escola na qual trabalhavam no início de 2008 (cf. FIAMENGHI, 2008, p. 64).

²⁰ Conforme indicado sobre as ações referentes às dez metas para a educação presentes no capítulo II.

De acordo com o autor:

Evidenciamos que a participação dos docentes frente ao projeto se limita ao relato por parte de alguns deles, de experiências isoladas realizadas em sala de aula, assim como de ações isoladas envolvendo a gestão escolar. Esses relatos foram enviados por alguns professores e gestores ao link do Projeto São Paulo faz Escola, constante no site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. (FIAMENGHI, 2008, p. 13)

Dessa maneira, conforme depoimentos dos profissionais da escola visitada, a proposta chegou à maioria dos professores no ano de 2008, como uma novidade, apenas três dias antes do início do ano letivo, tempo que tiveram para se familiarizar com o material antes de sua utilização em sala de aula. Nessas condições, a proposta teve o caráter de uma política com a qual os professores não se identificaram no processo de elaboração, diferentemente do que apresentamos como garantido em lei e mesmo nas recomendações internacionais, ou como indicado na linha do tempo²¹ do SPFE. Chamamos especial atenção para o fato de que, ao apresentar uma política que traz os conteúdos determinados por ano, bimestre e quantidade de aulas para cada tema, em que a abordagem de um assunto é determinada e explicitada ao professor e as aulas planejadas em cada passo, o Estado de São Paulo configura também uma forma de trabalho nas instituições escolares, que, com o foco voltado para a qualidade do ensino (claramente preocupada com a sua quantificação em resultados), tira do professor e da escola a necessidade de que o trabalho seja planejado e realizado coletivamente, ou seja, aquilo que deveria ser decidido e discutido entre os profissionais da escola – de acordo com a atribuição na Lei – torna-se prescindível no momento em que todos esses aspectos já estão prescritos. Assim não só os professores como também as escolas fariam o “lugar de morto” (1999a), ou seja, sem qualquer papel participativo e ativo previsto ou esperado na proposta, mas apenas o de cumprir as determinações superiores, como podemos refletir a partir do texto de Sarti (2012).

Vemos que, com essa proposta curricular, em vez de gerar para o sistema educacional os meios de garantir a meta de maior autonomia do trabalho coletivo nas determinações do projeto pedagógico da escola (definida legalmente doze anos antes da implantação do novo programa), há um investimento grande no sentido contrário.

²¹ Conforme apresentado no capítulo II.

Referindo-se a esse aspecto, um dos professores chegou a dizer, durante a primeira reunião coletiva dos professores (HTPC) do ano de 2011, que não entendia o sentido de discutir o projeto pedagógico da escola:

Se nós temos um material que já define tudo, não seria um erro ir contra ele? Eu acho que cada escola deveria ter o seu [projeto pedagógico], como diz a Lei, mas já que o governo decidiu tudo, como dá pra fazer isso? (Relato ampliado, 20ª visita)

Sobre a discussão entre o SPFE e sua forma de se referir ao professor, e considerando suas determinações de diversas raízes (inclusive acordos internacionais), Fiamenghi (2008) ainda defende:

Essas políticas regulam o trabalho do professor, através de avaliações externas, dificultando e impedindo um processo emancipatório, cabendo ao professor o papel de mero aplicador de receitas prescritas por “intelectuais” da educação, compromissados com as reformas neoliberais e políticas homogenizadoras (FIAMENGHI, 2008, p. 18)

Seguindo a mesma lógica de argumentação, Marques et al. (2009) asseveram:

[...] com a distribuição destes materiais – Jornal do Aluno, Revista do Professor, Proposta Curricular, Caderno do Professor e Caderno do Aluno – os professores ficam responsáveis meramente pela reprodução dos conteúdos propostos – conteúdos estes que são pensados a partir da lógica do capital – sem efetivamente conceber seu material de trabalho, reduzindo seus conhecimentos a habilidades acumuláveis e calculáveis. (MARQUES et al., 2009, p. 10)

Assim como Gomes e Carvalho (2009), que assinalam:

[...] sua implementação [do São Paulo faz Escola] retira a autonomia do professor, pois direciona o trabalho pedagógico do professor ao mesmo tempo em que, ao estabelecer procedimentos de avaliação dos resultados escolares centrados unicamente nos conteúdos contidos nas cartilhas, não deixa alternativas ao professor. (GOMES e CARVALHO, 2009, p. 180)

E ainda Azanha (2006a), comentado as políticas educacionais como um todo, afirma:

Sem liberdade de escolha, professores e escolas são simples executores de ordens e ficam despojados de uma responsabilidade

ética pelo trabalho educativo. Nesse caso, professores e escolas seriam meros prestadores de serviços de ensino, de quem se pode exigir e obter eficiência, mas que não respondem eticamente pelos resultados de suas atividades. (AZANHA, 2006a, p. 94)

Diante dessa questão trazida tanto pelos autores citados quanto pelo professor na escola durante a reunião coletiva, nossa compreensão a respeito da autonomia do trabalho do professor não é a mesma, pois não verificamos passividade dos profissionais ou dos gestores diante da proposta. A partir das observações e conversas informais realizadas na escola durante o segundo semestre de 2010 foi possível vislumbrar uma concepção diversa quanto à nova situação na qual a escola está inserida após a implantação do Currículo São Paulo faz Escola. A realidade escolar apresenta mais nuances, nas quais a resistência e o questionamento estão presentes de diversas maneiras.

Termos como “mero aplicador de receitas” ou “meros prestadores de serviços de ensino” não traduzem, felizmente para nós, aquilo que foi observado na pesquisa de campo.

Nossa hipótese aqui é de que, quando o professor fala sobre a falta de necessidade de sua escola de produzir um projeto pedagógico diante do existente – que, embora não obrigatório, é produzido e entregue pela Secretaria da Educação, avaliado por exames de desempenho estudantil e de possível bonificação em função deste –, sua intenção não é a de resignação ou de expor sua impossibilidade de ação, mas, ao contrário, é um movimento de resistência (FOUCAULT *apud* CASTRO, 2009, p. 387), colocando-se em diálogo com ambas as determinações (a lei e a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo) e incitando todos os presentes na reunião a se posicionarem sobre o tema.

Nesse sentido, Foucault nos instrumentaliza, nas análises realizadas durante e após as observações na escola, com o conceito de resistência. Segundo o autor, resistir é estar dentro de um jogo de poder. Havendo uma força que determina ações, ou seja, um poder, suscita-se a possibilidade de resistir a este. Em suas palavras:

Eu quero dizer que as relações de poder suscitam necessariamente, reclamam a cada instante, abrem a possibilidade de uma resistência; porque há possibilidade de resistência, e resistência real, o poder daquele que domina trata de manter-se com tanto mais força, tanto mais astúcia quanto maior a resistência. (FOUCAULT *apud* CASTRO, 2009, p. 387)

Dessa maneira, pretendemos utilizar o termo resistência na acepção daquele que faz parte de uma relação de poder, na qual não se isenta e não se resigna diante de sua fonte principal – no caso aqui analisado, os materiais do São Paulo faz Escola. O professor explicitou seu ponto de vista, questionando diversos discursos existentes (já mencionados), quanto à necessidade da reunião inicial de planejamento do ano letivo, no âmbito institucional e no âmbito individual do trabalho, diante de um material que já definiria todos os aspectos que deveriam ser discutidos coletivamente, de acordo com a determinação legal.

Outras maneiras de resistência observadas na escola também estão analisadas adiante, no item sobre os “usos” dos materiais.

No entanto, nem tudo é resistência na escola visitada. A professora coordenadora, que também não havia participado do período de colaboração dos docentes na concepção do material, segue as orientações trazidas no caderno do gestor quanto ao incentivo à utilização dos cadernos do professor e do aluno por parte de sua equipe. Na primeira visita realizada, seu depoimento em relação a essa política foi de que “sempre gostou de mudanças, e que a escola sempre sentiu que precisava ter uma mudança, mas que não tinha condições, nem conhecimentos para fazer essa mudança, que não sabia como fazê-la” (relato ampliado, visita 1). Dessa forma, vê com muito bons olhos até mesmo o fato de a produção ser toda realizada por equipes ligadas às universidades, pois, de acordo com ela, “onde estuda e tem contatos na USP, foram realizados vários levantamentos sobre a escola pública, e ela mesma levava materiais dos alunos para analisar suas dificuldades. Por isso sabe que as universidades estão pesquisando essas dificuldades do ensino básico e podem ajudar. Dessa forma, o fato de o material ter sido produzido por profissionais ligados às universidades é para ela um ganho, já que entende que o diálogo entre as escolas e as universidades estaduais está bem estabelecido e o material responde às necessidades vividas dentro das escolas” (relato ampliado, visita 1). Esse seu vínculo pessoal à USP significa a ela uma garantia da relação de troca entre as duas instâncias (escolas e universidades), e, portanto, sua confiança no material é grande. Por essa razão também existem novos conflitos, pois a resistência dos professores é vista como uma dificuldade a ser enfrentada, e diz que a razão dessa resistência é “porque mudar dá trabalho” (relato ampliado, visita2)

Buscamos levantar brevemente nesta seção alguns aspectos que nos levam a entender o movimento dos professores diante do material como resistência, considerando especialmente nesta seção o papel exercido por eles em seu processo de preparação. Se, por um lado, os professores não sentiram sua real participação, por outro, discordamos da sua passividade ou falta de autonomia no trabalho desenvolvido cotidianamente desde a sua implementação na instituição na qual trabalham. Os argumentos que nos levam a compreender a interpretação do material como limitador ou mesmo capaz de impedir a liberdade e autonomia da escola e do professor não são suficientes para uma compreensão global da realidade que observamos.

Após situarmos o material em seu contexto histórico e legal, por suas concepções e também por uma breve revisão bibliográfica, voltaremos a abordá-lo especificamente, focando a análise em suas funções, conforme indicado inicialmente em nossos objetivos.

Parte II – São Paulo faz Escola: configuração e efeitos na prática escolar

V.II.1 Funções apresentadas na proposta curricular São Paulo faz Escola

Voltaremos nossa atenção aqui especialmente para o *material* do SPFE e como ele apresenta sua proposta, buscando analisar as funções que cumpre na relação com o professor, ou seja, partiremos do discurso presente nos cadernos do professor, recorrendo especialmente àqueles já utilizados no capítulo II.

Como vimos, sua concepção tem como foco bastante claro tentar mitigar os problemas consequentes da má formação inicial dos professores em exercício, que resultaria no baixo rendimento escolar dos alunos em provas como o SARESP.

Apesar da legislação e das recomendações de organismos de financiamento internacionais da educação, vimos também que os professores não tiveram condições adequadas para participar do processo de preparação dos materiais, nem da sua revisão, o que lhes confere um lugar passivo, ou ao menos sugere que o trabalho docente ficou reduzido, assim como foi apontado por outras pesquisas referentes ao SPFE (GOMES & CARVALHO, 2009; FIAMENGHI, 2009; MARQUES et al., 2009). Nesse aspecto é importante ressaltar que o material aponta, em diversas oportunidades (seja no caderno do professor, do gestor ou de área), que o professor tem a possibilidade de utilizar suas propostas e sugestões apenas como suporte, como base de trabalho, não precisando

seguir todas elas (conforme reproduzido do caderno do professor de Biologia, no capítulo II).

De acordo com o apresentado no capítulo II, propomos aqui uma análise tanto da forma dos materiais quanto de seu conteúdo, no tocante à sua função (não consideraremos o fator de intencionalidade dos efeitos a seguir apontados).

Compreendemos que a função do SPFE pode ser depreendida por meio de suas características, ou seja, sua apresentação, seus conteúdos e os discursos voltados aos professores.

Analisando os cadernos do professor, extraímos as seguintes funções do SPFE:

1. Sequência dos conteúdos:

– *O material apresenta os temas a serem trabalhados numa ordem predefinida.*

Os conteúdos definidos para cada disciplina, desde o 6º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio, já vêm selecionados e organizados de acordo com o apresentado nos materiais. Espera-se que o professor os contemple dentro do prazo estipulado com todas as suas turmas.

Os cadernos do professor e do aluno seguem a mesma ordem de apresentação dos conteúdos, sempre em quatro Situações de Aprendizagem por caderno (ou seja, por bimestre).

De acordo com um dos professores que estava realizando o curso para o concurso público para professores da rede estadual, isso seria uma contradição da proposta, que exige também que o professor incentive a autonomia do processo de conhecimento dos seus alunos. Dessa maneira, ter todos os conteúdos predefinidos em sequência para todos os anos letivos seria incoerente.

2. Definição de posturas do professor

– *Os cadernos descrevem o ponto de vista que o professor deve apresentar aos alunos sobre cada tema abordado nos conteúdos curriculares.*

Um exemplo disso se encontra no caderno do professor de Biologia, a respeito de gravidez na adolescência, no qual podemos ler:

A adolescente grávida não é, a princípio, uma pessoa doente. Contudo, para seu conhecimento, professor, seguem alguns fatos que explicam por que a gravidez na adolescência é um problema de saúde pública,

prejudicial ao desenvolvimento dos jovens, e por que o tema deve ser abordado nas escolas.

[...] Você pode enriquecer a discussão explicando que eles são justamente o “grupo de risco” da gravidez na adolescência. (Caderno do professor, Biologia, v. 4, 1ª série, p. 20-21)

Conforme este exemplo, o professor deve assumir a postura de tratar a gravidez na adolescência como um “problema de saúde pública”, direcionando sua atitude.

– *Incentivar o professor a estimular a participação dos alunos em todas as atividades propostas.*

De acordo com os princípios de formar um aluno reflexivo, capaz de agir de forma cidadã, o SPFE tem como proposta que os alunos tenham sua autonomia trabalhada na tarefa de aprender. Nesse sentido, em muitos momentos o caderno do professor também traz dicas de como o docente pode incentivar essa postura em seus alunos. Um exemplo disso pode ser encontrado no caderno do professor da disciplina de História:

Deixe que os alunos escolham livremente os grupos, de acordo com suas opiniões e posicionamentos políticos, mas equilibre o número de participantes de cada um deles. As equipes devem proceder, separadamente, em duas etapas; finalmente, a sala toda participa simultaneamente do fechamento.

[...] O mediador do debate será você, portanto, adote um posicionamento crítico, questionando os alunos sobre as opiniões apresentadas e instigando a participação de diversos membros de cada grupo. (Caderno do professor, História, v. 3, 3ª série, p. 17)

Em relação à participação crítica, há determinações legais nas DCNEM a respeito da necessidade da formação de alunos com “autonomia intelectual” e “pensamento crítico” (BRASIL, 1998).

3. Planejamento didático

– *Os cadernos apresentam sugestões de estratégias para o trabalho didático com os alunos.*

Diversas são as vezes em que cada caderno do professor determina o tipo de ação que este deve ter durante a aula, seja sugerindo a leitura de textos com os alunos, seja indicando como o docente deve apresentar e analisar os dados de tabelas, seja ainda apontando a maneira como este deve introduzir um novo tema (sensibilização) e diversas outras atitudes para a condução de uma aula.

No tópico “Sondagem e sensibilização”, no caderno do professor da disciplina de História, encontramos um exemplo do que queremos dizer:

Inicie a aula comentando com os alunos o sigilo que envolve os arquivos militares da época da ditadura militar brasileira. Há uma série de arquivos que estão fechados à pesquisa e à consulta pública por 30 anos, segundo a Lei nº 11.111, de maio de 2005, que confirma o Decreto nº 4.553, de 2002. **Ressalte** aos alunos que há diversas famílias que não conhecem o paradeiro de seus parentes desaparecidos na época, não sabem onde seus corpos foram enterrados ou como morreram. (Caderno do professor – História, v. 3, do 3º ano do E.M., p. 27, grifos nossos)

Há constantemente a presença de imperativos sobre o que o professor deve dizer ou como deve proceder em sua aula, como no exemplo acima. Nesse caderno do professor da disciplina de História, encontramos 43 incidências diretas. Há também sugestões indiretas, tais como:

Se julgar interessante, instigue a curiosidade dos alunos com a seguinte questão: *Por que o Brasil não libera o acesso às informações contidas nos arquivos militares?* (Caderno do professor – História, v. 3, do 3º ano do E.M., p. 27)

4. Servir de fonte de informações, como o livro didático

– *Trazer informações sobre o tema, que devem ser apresentadas em aula.*

Todas as Situações de Aprendizagem contam com trechos que se intercalam com a organização da aula, completando as informações para a continuidade do trabalho realizado.

Selecionamos abaixo um exemplo:

A inflação é a desvalorização da moeda, e para a maioria da população ela significa a queda do poder aquisitivo, principalmente quando não ocorre aumento salarial para compensar essa desvalorização. Ou seja, os preços dos produtos são reajustados, mas os salários não. (Caderno do professor – História, v. 3, do 3º ano do E.M., p. 23)

5. Ampliação de referências didáticas

– *O material sugere fontes alternativas de busca de informações.*

O SPFE traz sugestões de outras fontes de conhecimento, com dicas de *sites*, livros, revistas e outros recursos para que os alunos e mesmo os professores possam ter apoios diferenciados e complementares no campo do ensino e aprendizagem, considerando as novas tecnologias como um dos pontos de referência dos tempos atuais onde os alunos têm acesso a aspectos culturais.

Dessa forma, também chegamos ao ponto seguinte:

6. Servir como um dos apoios didáticos

– O material cria a base para o professor usá-lo como apoio, mas não como cartilha.

De acordo com as considerações finais já apresentadas anteriormente, presentes no Caderno de Biologia, todo o material deve servir como referência aos docentes na condução de suas aulas, não sendo tratado como obrigatório. A carta da Coordenadora Geral, Maria Inês Fini, presente no caderno do professor do 3º ano do EM da disciplina de História também se refere a isso: “O objetivo dos Cadernos sempre será o de apoiar os professores em suas práticas em sala de aula” (2009, p. 5).

É interessante lembrar que, apesar disso, a forma como os temas são apresentados, as competências que devem ser trabalhadas e a continuidade de temas de um ano para outro devem ser cumpridas. Há consequências disso tanto para os alunos – que recebem um novo material a cada novo ano letivo e que devem ter estudado o conteúdo do material relativo ao ano anterior (que se refletirá no conhecimento avaliado nos exames do ensino básico) – quanto para os próprios professores, que serão, dessa mesma forma, avaliados conforme os resultados de seus alunos.

Podemos assim notar que esse sistema de ações articuladas se faz bastante presente mesmo quando procuramos analisar somente o próprio material. Algumas referências aos pressupostos do ENEM são citadas nos cadernos, lembrando ao professor que as provas externas são importantes e parte dos objetivos de seu trabalho.

7. Definir os objetivos por tema e, portanto, como avaliá-los

– Os cadernos apresentam, no início de cada Situação de Aprendizagem, os objetivos que devem ser alcançados e, ao final, as questões que os alunos devem ser capazes de responder.

Cada tema é explicado ao professor quanto aos seus objetivos e o que se espera ao fim do seu desenvolvimento didático. Dessa forma, as questões já vêm definidas para

que os alunos as respondam. O caderno do professor contém as respostas, para auxiliar o docente na correção.

Um aspecto importante presente nos cadernos, que também chama a nossa atenção, é a frequência dos vocativos relativos ao professor em todos os cadernos das diversas disciplinas. Como é possível observar em vários trechos transcritos acima, o material mantém um diálogo mimetizado constante com quem deve executá-lo, causando a impressão de proximidade, pessoalidade e coleguismo entre quem o planejou e o docente, procurando diminuir, quem sabe, a distância real e a falta de identificação dos professores com o material. Os termos prescritivos sobre os comportamentos a serem seguidos durante as aulas também não carregam um peso autoritário, mas sugestivo, o que aumenta essa impressão.

A partir dos aspectos descritos acima, entendemos que o material do SPFE tem em seus elementos a possibilidade de ensinar o professor a organizar seu olhar, sua pesquisa, sua aula, sua observação dos alunos e sua postura diante dos temas, consentindo ao mesmo tempo que nada disso seja entendido como uma camisa de força, pois ainda dá o aval para o professor procurar diferentes formas de usar os materiais, buscar outras fontes, propor outras atividades que julgar necessárias de acordo com suas turmas etc.

Porém ao mesmo tempo em que serve de referência, sugestão e apoio ao docente, já organizando a sequência dos temas, a quantidade de aulas, oferecendo materiais para os exercícios e textos que os alunos devem ter para trabalhar os conteúdos, o mesmo material também é parte de um sistema que tem como principal elemento constrangedor do professor justamente a avaliação.

Não é indiferente para a escola conseguir melhores resultados nesses exames. Durante conversas com a coordenadora da escola, ela enfatizou isso diversas vezes, assinalando a sua insistência em fazer com que os professores atingissem esses resultados incentivando o uso dos “caderninhos” (forma como denominam o material do SPFE na escola). Outro aspecto que aponta na mesma direção foi notado logo na primeira visita, pois havia no saguão principal um cartaz apresentando as metas para o ano de 2010, no qual, entre os desafios, se encontravam o de melhoria das notas no SARESP e do índice no IDESP nos resultados em Matemática e Língua Portuguesa, juntamente com o “compromisso com a retomada do reconhecimento do nome da escola como uma escola boa” (relato ampliado, visita 1). Documentos anuais da escola, de

avaliação do sistema do SPFE, mostram como a nova proposta tem reflexos na questão da bonificação, havendo sempre questionamentos sobre a forma como o índice é calculado por escola e apontando que outras instituições com resultados mais modestos receberam a gratificação e a escola em questão não.

Já do ponto de vista dos professores, todo esse sistema de avaliação não parecia ser tão valorizado, devido à compreensão de haver uma assimetria nas exigências, entre o que é pedido aos docentes e aos alunos por essas avaliações do estado.

Em conversa informal entre os professores no horário de intervalo das aulas, na sala de professores, houve o seguinte comentário:

Enquanto os professores precisam fazer provas para continuar trabalhando ou para ganharem um aumento minúsculo, os alunos nem nota precisam tirar, porque a escola perde bonificação se reprovar. No SARESP, então, para eles não muda nada se eles não forem bem. Nem a própria nota eles sabem. Isso não é nada justo. (Relato ampliado, visita 12).

Com isso, a professora expressa não apenas a importância das avaliações pelas quais os docentes precisam passar (ver capítulo II a esse respeito), mas também indica o quanto o sistema parece punitivo para os professores e conivente com os alunos, se considerarmos aqui o ponto de vista dos docentes, e que, se os alunos não sabem de suas notas nessa avaliação, realmente não há qualquer alteração em sua vida estudantil, mas há consequências para a escola, que pode ou não alcançar a meta definida para cada unidade.

Quando diretamente questionados sobre o assunto das avaliações externas, essa indignação foi verificada por parte dos professores. Alguns chegaram a dizer que usam como argumento com os alunos a necessidade de realizarem uma boa prova no SARESP para que, ao chegarem no mercado de trabalho, possam falar sobre sua escola de origem sem problemas. Porém, o que mais ouvimos foi sobre a satisfação quando os alunos dizem que algum dos temas trabalhados foi objeto de questões no vestibular: “Uma aluna veio me dizer que o que a gente estava discutindo em aula caiu no vestibular, e graças a isso, a nota vai ser maior” (Relato ampliado, visita 17). Outra professora diz:

Os alunos vieram comentar comigo que as aulas que dei aproveitando o material de DAC [Disciplinas de Apoio Curricular²²] caiu na prova do vestibular. Isso não era conteúdo dos caderninhos e vai fazer mais diferença na vida deles ir bem no vestibular. Gosto de ver os alunos se interessando em fazer uma faculdade. Mas me preocupa que uma das melhores alunas da minha disciplina não foi bem no ENEM. (Relato ampliado, 19ª visita)

Essa questão também traz aspectos delicados, pois são baixos os números dos alunos dessa escola que procuram prestar um concurso para o ensino superior, e aumentar esse índice mostrou-se um dos objetivos dos professores da escola.

Assim, entendemos que, apesar das avaliações externas terem repercussões para a escola, os objetivos dos professores vão além.

Se considerarmos que o ENEM e os vestibulares são mais importantes na vida estudantil dos alunos e que a aplicação do SARESP costumeiramente é realizado após o ENEM, então a motivação para realizarem uma boa prova (do SARESP) realmente é baixa. Dessa maneira, os resultados dos alunos não refletem necessariamente o seu rendimento escolar.

Se isso ocorre, os dados a esse respeito registram resultados falsos, e o alvo da responsabilidade pelos maus resultados é o professor. Fecha-se assim o círculo: o professor é o agente central atacado nessa política (se extraímos corretamente os pressupostos e as funções que o material se propõe a sanar), recebendo informações, indicações sobre como trabalhar etc. Os alunos são avaliados de acordo com aquilo que deveria ter sido ensinado com base nos cadernos. Se os resultados são maus (seguindo essa mesma lógica), os professores não são competentes na aplicação do SPFE, assim como não eram competentes na forma anterior, descentralizada.

Há também outra linha de análise a respeito da função do material na qual o entendemos como seu próprio centro. Sua materialidade em sua conformação total, como já apresentado, tem em si a função de prescindir do professor, ou seja, aquele profissional que tem como *função* selecionar conteúdos, planejar estratégias, definir metas, avaliar, ouvir seus alunos e estar aberto a novos caminhos para os conteúdos de acordo com suas turmas – sem deixar de contemplar as metas de sua área de

²² DAC é uma proposta interdisciplinar de três disciplinas diferentes do 3º ano do ensino médio para trabalhar temas da atualidade. Em geral as disciplinas são das três áreas principais: Exatas, Humanas e Biológicas. O material utilizado, distribuído pela Secretaria da Educação para essa disciplina, são exemplares de uma revista de atualidades encontrada em bancas de jornal. Devido ao tipo de texto jornalístico, os professores mostram grande simpatia por trabalhar com esse material.

conhecimento, decidida em equipe, e o projeto pedagógico da escola. Enfim, nada disso é mais necessário, e o material traz em si a possibilidade de eliminar todas essas funções, já apresentando opções e recursos didáticos externos a si para direcionar todo o trabalho pedagógico.

Assim, o material torna-se centro, necessitando apenas de profissionais que façam o papel do professor.

Então, de que maneira os professores lidam com esses materiais? Essa é a questão que nos guiará em nossa próxima etapa.

V.II.2 – O SPFE no cotidiano escolar: seus usos

Neste tópico pretendemos apresentar, para além daquilo que vem sugerido e formatado para a ação do professor, como os professores lidam com a proposta em seu cotidiano.

Durante um semestre letivo foi possível observar diversas práticas de nove professores trabalhando com o São Paulo faz Escola dentro e fora de sala de aula, e mesmo em suas reflexões a respeito, compartilhadas em conversas informais.

Como dissemos anteriormente, os docentes não têm uma atitude passiva diante desse material.

Considerada “uma boa escola, com professores de boa formação, e interessados em continuar aprendendo” (Relato ampliado, visita 6), esta conta com uma professora coordenadora que trabalha lá há vinte e seis anos, entre outros professores que também já trabalham por volta desse mesmo tempo e com muitos que, em época de escolha de unidade escolar, preferem esta unidade a outras da mesma região.

Durante as observações em sala de aula e em conversas informais realizadas com os professores, foi possível elencar algumas formas pelas quais eles se apropriaram desses cadernos.

Para nossa aproximação de uma possível interpretação da realidade escolar diante da questão dos usos dos materiais na escola, procuramos a princípio um autor que se debruçou sobre o tema do cotidiano. Esse autor é Michel de Certeau (2005), que assinala:

A presença e a circulação de uma representação (ensinada como o código da promoção sócio-econômica por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricam. Só então é que se pode apreciar a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização. (p. 40)

Assim, o autor indica que essa apropriação ocorre de forma diversa à idealizada pelos seus produtores no momento em que é manipulado e utilizado pelos usuários. Sua utilização é sempre de outra natureza, diferente da que foi planejada, existindo uma brecha entre o idealizado e o realizado na utilização. Ocorre então uma poética, uma criação ou recriação do objeto ou produto durante o seu “uso” cotidiano pelo consumidor.

No entanto, segundo o autor, essa forma de se apropriar desse produto, transformando-o, é invisível, é considerada, em seus termos, como uma tática, ou seja, são “engenhosidades (...) para tirar partido do forte” (Certeau, 2005, p. 45), ou a “arte do fraco”, que conseguiria apenas tirar vantagem do momento, astuciosamente, não mantendo consigo qualquer tipo de ganho. Ao contrário, estratégico é o poder que planeja um dispositivo, tendo, dessa forma, um lugar próprio de decisão e “capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta” (p. 46).

O referencial de Michel de Certeau, no entanto, não é suficiente, do nosso ponto de vista, para explicar o que foi observado na realidade escolar do professor em sala de aula, tendo que lidar com o produto entregue pelo estado e com seus alunos, como responsável por suas aulas em situação e em relação pedagógica. Assim, ele não estaria no lugar nem do fraco, do usuário final, fraco e invisível, nem no lugar estratégico do forte, no qual determinaria todas as suas ações e as dos demais ao seu redor. Candau (1996) também retoma o lugar ocupado pelos docentes nesse quadro e, recorrendo a Tardif, Lessard e Lahaye (1991)²³, aponta que o docente possui um saber estratégico. Isso implica que

[...] como grupo social e por suas funções, os professores ocupam uma posição especialmente significativa no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins. (CANDAU, 1996, p. 146)

²³ TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, n. 4, 1991

Assim, podemos entender que eles se situam em uma posição intermediária, que não é determinante das políticas educacionais (papel exercido pelas instâncias governamentais em parceria com as universidades, no SPFE), mas também não é a extremidade final – no nosso enquadramento, ocupada pelos estudantes. Caso o São Paulo faz Escola tivesse travado uma parceria real no trabalho com os professores, as relações de poder estariam configuradas de maneira mais equilibrada do que a que flagramos nessa proposta.

Apresentaremos e discutiremos brevemente a seguir sobre o que foi observado, durante as visitas realizadas na escola, acerca da utilização dos cadernos do SPFE pelos professores, para mais adiante construirmos o caminho que nos levou ao referencial teórico de Foucault em nossa análise do lugar do professor na prática escolar com o material do SPFE.

A seguir organizamos algumas categorias relativas às formas de utilização dos professores observadas durante a pesquisa etnográfica na escola visitada:

1. Avaliar antecipadamente o material recebido.

- Ao receber o material bimestral dos alunos, o professor analisa se concorda ou discorda com a forma de apresentação da proposta, escolhe o que quer usar com os alunos.
- Para apresentar um conteúdo, o professor antecipa o tema com outros materiais e outras aulas antes de chegar ao conteúdo como está apresentado no caderno, por considerar que falta uma introdução.
- Escolha de textos do SPFE para ler com os alunos em sala ou para leitura em casa, e alguns exercícios sobre o mesmo tema presente no material, mas sem trabalhar tudo o que está proposto diretamente com os alunos, escolhendo outras formas de apresentação e outros materiais de apoio para os temas, seguindo o conteúdo determinado.

Quando os cadernos dos alunos chegaram à escola, no quarto bimestre de 2010, uma professora começou a folheá-lo e a analisar as propostas trazidas, argumentando que certas expressões estavam mal aplicadas. Segundo ela, o caderno estava errado, usando a palavra “conceito” para um “termo”:

A professora folheando o material comenta que acha difícil discutir o conceito de nação na Idade Média, como proposto na 1º exercício do caderno, então abaixo o exercício se tratava de propor uma pesquisa individual, para que os alunos preenchessem os espaços dizendo o que são os conceitos de alguns termos. Ela reclama e diz que aquilo não são conceitos, são apenas termos que se referem a uma época e a certos eventos. (Relato ampliado, 9ª visita)

Dessa maneira, ela ia tomando decisões sobre o que valeria a pena apresentar e o que deveria pedir como exercícios aos alunos.

Ela chegou a mostrar alguns vídeos entregues pelos alunos que eram resultado de um trabalho sugerido no caderno do professor e do aluno com o qual ficou muito satisfeita, mas fez a ressalva: “Eu escolho se acho que vale a pena. Se não concordar ou achar que pode ser realizado de forma melhor, eu proponho algo diferente, ou apresento de outra maneira” (Relato ampliado, 9ª visita).

Outros professores também usaram essa estratégia.

Durante a avaliação dos conteúdos, alguns professores dizem sentir falta de uma ligação entre um tema e outro, e consideram importante fazê-la, realizando-a a partir de referenciais adquiridos na sua formação e buscando em livros didáticos ou científicos. A estratégia pode ser a aula expositiva ou a leitura desses outros textos.

2. Complementação com outros materiais didáticos e paradidáticos, considerando a ordenação da apresentação dos conteúdos trazidos no SPFE.

- Usa principalmente o livro didático para preparar as aulas, seguindo os conteúdos na ordem proposta pelos “caderninhos”.
- Segue os conteúdos do caderno do aluno, complementando informações que acha que estão faltando, como conceitos importantes que não estão presentes no material (quando o considera muito sintético nas explicações).
- Usa o caderno do aluno como base de conteúdos, mas traz textos ou produz textos e propõe novas tarefas para complementação do tema.

Alguns professores consideravam o livro didático um material imprescindível, complementar ao caderno do aluno. De acordo com uma das professoras,

O caderno dos alunos, que é novo (retoma que veio em 2008 como jornais e em 2009 como cadernos), organiza mais a proposta e os exercícios para os alunos, mas, para ela, currículo é muito mais do que simplesmente seguir conteúdos. (Relato ampliado, 10ª visita)

Dessa forma, ela não apenas utiliza o livro didático e o caderno do aluno, mas trabalha principalmente complementando o que considera importante que os alunos aprendam e que não está presente no material do SPFE, fazendo uso de matérias de revistas científicas, jornais e outras fontes, tendo como horizonte as avaliações externas e as ligadas ao ingresso no ensino superior.

Nenhum professor disse estar completamente satisfeito com a forma de apresentação dos temas, considerando o material insuficiente e necessitando complementações. Vale lembrar que ele não se propõe a ser completo, trazendo diversas referências para essa complementação, incluindo o próprio livro didático.

Três professores chegaram a produzir seus próprios textos para que os alunos tirassem cópias para as aulas subsequentes sobre o tema, textos que serviriam como referência para as avaliações realizadas pelos docentes. Duas professoras propunham o uso de meios eletrônicos, como *homepages*, nas quais os alunos tinham acesso ao material apresentado em aula (como apresentações de PowerPoint), ou mesmo listas de *e-mails* entre alunos para a realização de estudos e tarefas, contemplando uma das propostas do SPFE quanto ao uso das tecnologias atuais (ver capítulo II). Em disciplinas de Exatas, os professores também prepararam exercícios que complementavam o tema do caderno do aluno. Dessa forma, tomavam a liberdade de apresentar os temas sugeridos no material com o seu próprio ponto de vista, com base em sua formação e suas fontes bibliográficas.

Outra escolha é trazer textos de autores que consideram interessantes ou mais adequados para os alunos.

No intuito de complementar, os professores propuseram trabalhos, pesquisas e exercícios diferentes dos existentes nos caderninhos.

3. Apesar de saber como a proposta está organizada em seus conteúdos, utiliza outras atividades ou material-base por discordar do que é proposto no SPFE.

- O professor usa principalmente o livro didático para preparar as aulas, sem se ater apenas ao conteúdo proposto pelos caderninhos.

- Propõe um trabalho totalmente diferente daqueles propostos nos cadernos do professor e do aluno às suas turmas, considerando que é preciso trabalhar conteúdos não contemplados pelo SPFE.

Entre os professores que contribuíram com a pesquisa, todos estavam cientes da ordem de apresentação dos temas de acordo com os cadernos dos alunos, porém alguns preferiam utilizar outras fontes para o ensino dos conteúdos. Um deles deixava clara a sua posição de não usar o caderno do aluno em sala, deixando apenas para a época de revisão de conteúdos, apontando para as turmas os exercícios que poderiam ser realizados, descartando outros. Sua estratégia principal continuava sendo a de utilizar o livro didático, material também recebido pelos alunos, pois assim, do seu ponto de vista, conseguia apresentar sem “quebras” (palavra utilizada pelo professor) os conteúdos, conforme considerava a ordem de apresentação no material do SPFE: “Existem matérias que começam a ser dadas em um ano, ficam quebradas e depois são retomadas sem sentido bem depois, então prefiro mudar a ordem de vários conteúdos, e para isso, preciso de outro material, que é o livro didático” (Relato ampliado, 5ª visita).

No caso de haver necessidade ou interesse em alterar a ordem do que é proposto no SPFE para um ano letivo, não é possível utilizar outros cadernos que os alunos ainda não tenham recebido (em geral os alunos ainda não receberam ou já não têm mais). Assim, o professor também recorre ao livro didático e a trabalhos ou exercícios que contemplem essa necessidade.

4. Ignora alguns conteúdos devido a problemas em relação ao tempo existente para desenvolver todos os temas propostos.

- Todos os professores reclamam da falta de tempo necessário para passar os conteúdos dentro do número de aulas previsto (em razão do calendário escolar não coincidir com o número real de aulas ou pela complexidade do conteúdo).

A seguir selecionamos alguns trechos encontrados nos relatos ampliados a respeito da opinião dos professores sobre o tempo disponível para desenvolverem os temas exigidos pelo novo currículo do estado:

Fiz uma pergunta voltando para a proposta do material, e questionei se dentro do que se espera dos alunos seria possível com esse material desenvolver as capacidades e habilidades (que os alunos não têm, segundo a coordenadora) ao mesmo tempo em que se desenvolve os conteúdos.

Ela afirma que é possível, e em seguida, as professoras respondem em coro que não, que é necessário muito tempo para isso acontecer. (Relato ampliado, 2ª visita)

Não temos o tempo que o material exige por situação de aprendizagem, não se leva em consideração que cada sala tem seu ritmo, precisa suas adaptações, domina mais ou menos os conteúdos exigidos. (Relato ampliado, 5ª visita)

[...] acha que o material exigiria mais tempo para explicar tudo o que é para ser ensinado. (Relato ampliado, 5ª visita)

[...] diz que o material é organizado, mas que precisa selecionar aquilo que acha que vale a pena para os alunos, e que tenta acompanhar o conteúdo durante o 1º ano, apesar de mal escalonado para o tempo. (Relato ampliado, 9ª visita)

[...] o tempo é insuficiente, especialmente porque o número de aulas programadas para o conteúdo, inclusive planejadas pelo caderno do professor, não coincide com o número real de aulas, ainda porque a SEE diminuiu pela metade as aulas do 2º ano do E.M. (Relato ampliado, 14ª visita)

[...] os temas são muito complexos para serem ensinados em tão pouco tempo. (Relato ampliado, 15ª visita)

Todos os professores consideraram a quantidade de temas superior ao que era possível ministrar em cada período letivo proposto, expondo o desafio de ensinar com qualidade os conteúdos em todas as disciplinas.

Devido a essa diferença entre tempo suposto e tempo real, os professores muitas vezes se queixam de não receberem os alunos preparados para a continuidade de temas que deveriam ser revistos nos anos subsequentes com mais aprofundamento, sendo necessário apresentar o conteúdo antes de trabalharem o que lhes é proposto para aquele ano letivo (também sendo motivo do atraso na apresentação dos conteúdos). Em alguns casos isso já faz parte do planejamento dos cursos na semana pedagógica do início do ano, quando, na reunião entre professores, diante do conhecimento do material do SPFE, se prevê o que foi chamado por uma das professoras de “planejamento realista” (conforme relato ampliado, 9ª visita), no qual apenas os temas considerados mais relevantes são inseridos para trabalho, e, caso haja mais tempo, outros poderão ser introduzidos.

5. Uso do material com argumentos de intimidação dos alunos.

- Eleição de alguns trabalhos propostos no caderno do aluno para entrega valendo nota.
- Muitos não pedem que os alunos estejam sempre com o material do SPFE, avisando com alguma antecedência quando pretenderá utilizá-lo em sala, algumas vezes valendo nota ou com a necessidade de entregar a lição feita no caderno do aluno.

Alguns professores se queixavam dos alunos nunca carregarem consigo o material. Enquanto uns pediam especificamente os cadernos apenas em algumas aulas, outros preferiam que os alunos sempre os tivessem, mesmo quando não pretendiam usar. Diante dessa postura dos alunos, alguns professores começaram a pedir o caderno do aluno em sala quando pretendiam usá-lo com a turma, avisando na aula anterior que os estudantes deveriam levá-los e que seria condição para receber nota.

Em outra situação observada, a professora pedia que os alunos realizassem os exercícios do caderno do aluno, destacassem as páginas e colocassem-nas em uma pasta pessoal, que ficava com ela, com um visto da data correta da entrega. Os alunos que não tivessem entregado na data pedida, ficariam sem a nota.

Podemos entender, a partir dessas descrições daquilo que foi observado, que nenhum professor ignora esse material. Mesmo quando a principal base de preparação das aulas é o livro didático, os cadernos dos alunos são analisados para que essa decisão seja tomada. Diversas são as formas vividas nessa escola para lidar com a política do SPFE em sua prática cotidiana. Cada uma delas, no entanto, foi por nós entendida como uma possibilidade de cada professor se colocar diante da proposta sem ignorá-la.

Após termos observado todas essas nuances do trabalho com o SPFE na escola visitada, nossa hipótese inicial sobre as táticas de consumo, de Certeau, pareceu insuficiente, pois, para entendê-las como táticas, elas não deveriam também aspirar a um lugar próprio, que, na realidade, já é garantido dentro do que é proposto pelo discurso dirigido aos professores. Esse lugar ocupado pelos professores diante da política do SPFE não exclui uma posição estratégica, nos termos de Certeau. Portanto,

para além do discurso sobre a liberdade dos docentes para complementar o currículo e oferecer novas propostas a cada turma, os professores estavam de fato realizando isso, seja por se sentirem à vontade depois de anos de experiência docente sem esse tipo de referência, seja por haver algum tipo de incentivo, seja por não quererem ficar subjugados por um material ou qualquer outra razão. É importante trazermos aqui um ponto de contradição do material: ao mesmo tempo em que ele pode ser entendido como o centro, dispensando um professor capaz de realizar suas funções precípuas, ao ser um material prescritivo também garante a este um espaço de ação e protagonismo.

Precisamos entender o significado dessas ações possíveis e verificadas em sua potencialidade.

Nesse sentido, Foucault nos oferece mais possibilidades para pensarmos na mobilidade dessa trama, com seus conceitos de dispositivo disciplinar, relações de poder, resistência, exame, subjetivação e governamentalidade.

Esses conceitos foram desenvolvidos em diferentes fases de sua obra, porém complementam-se. Nossa intenção aqui é usá-los conforme sua própria sugestão, como ferramentas para o pensamento (FOUCAULT, 2002).

Acreditamos ser possível analisar tanto a proposta da Secretaria da Educação quanto as práticas cotidianas a partir de seus conceitos, sem prejuízo da leitura dos documentos e da realidade da escola visitada.

Apresentamos neste capítulo uma leitura que fizemos a respeito da função dos materiais e das formas de utilização observadas e conversadas com os professores na escola. A seguir daremos continuidade às análises unindo os aspectos apresentados neste e nos capítulos anteriores com a contribuição teórica de Foucault.

Parte III – O São Paulo faz Escola como dispositivo disciplinar do Estado

Temos como intenção reunir os elementos discursivos já apresentados a respeito do SPFE nos capítulos anteriores (legislação, documentos próprios do SPFE, entrevista com um dos responsáveis pela concepção dos materiais) buscando oferecer recursos teóricos que dão contornos a essa gama de aspectos que configuram esse programa como proposta do Governo do Estado de São Paulo e da Secretaria da Educação, e enquanto prática escolar em uma escola da cidade de São Paulo que a recebeu e aceitou.

Como apresentamos anteriormente, ao entrarmos em contato com a vida cotidiana da escola, notamos que o papel exercido pelo SPFE (materiais dos alunos e professores) não era limitante do exercício docente, apesar das apostilas serem prescritivas e terem sido produzidas por profissionais universitários de instituições socialmente reconhecidas por sua qualidade de ensino e pesquisa, o que lhes confere autoridade.

Isso nos levou a buscar uma referência que ajudasse a entender a forma como os docentes desempenhavam sua função diante dessa proposta (que são diversificadas, como vimos). Nossa primeira aproximação foi com Michel de Certeau, que compreende que os usos realizados pelos consumidores não corresponde àquele idealizado pelo seu produtor, mas que existem “artes de fazer”, e estas redefinem tanto o produto quanto quem o consome. No entanto, essa alteração não teria visibilidade e, portanto, não traria mudanças no produto original por não haver qualquer intencionalidade na ocupação do lugar estratégico do produtor, tendo assim apenas o espaço poético, porém tático e astucioso, de transformação.

O produto do qual estamos tratando tem especificidades que essa teoria não é capaz de abarcar. O professor tem um papel de autoridade diante dos alunos, e o material, apesar da autoridade que carrega em si, fica à disposição do profissional que lida com ele. Mais do que “artes de fazer”, como nos sugere Certeau, temos nessa figura um papel mais complexo do que aquele que exerce uma tarefa de tática, ainda que não possa ser entendido como um papel estratégico (que teria em si a característica de ocupar um lugar próprio e, portanto, capacidade de organizar e impor regras a outros grupos, jogando com relações de forças desiguais (CERTEAU, 2005, p. 44).

Para entendermos que lugar seria esse, procuramos outro autor, Michel Foucault, cuja obra vasta tem como questão principal, ao longo dos diversos assuntos que tratou, os processos de subjetivação. Não pretendemos retomar sua trajetória, nem os temas desenvolvidos, mas nos valer de alguns dos conceitos que serão úteis para compreendermos de forma ampla o SPFE e específica o modo como a escola e os professores o utilizam.

Foucault apresenta o conceito de dispositivos disciplinares em *Vigiar e punir*, livro no qual analisa técnicas de disciplinarização e docilização dos corpos dos sujeitos por meio do sistema penitenciário. Um dos aspectos relevantes dessa tecnologia é a

arquitetura planejada por Bentham, que permitia visibilidade total de uma torre central para todos os detentos que ficavam em volta, num prédio circular.

Sem maiores aprofundamentos, é possível notar semelhanças entre o SPFE e essa tecnologia panóptica. Todos são observados pelo órgão central, no nosso caso, a Secretaria da Educação de São Paulo, que define, a partir dos dados obtidos em avaliações (exames), quem deve e quem não deve receber bonificação (seja coletivamente, devido às provas do SARESP, seja individualmente, ao conseguir bonificação salarial, na prova de mérito, ou um bom local na atribuição de aulas para os professores temporários).

No sistema panóptico, o sujeito sabe que está sendo visto, ou que pode estar sendo visto, internalizando o olhar daquele que o controla, ou seja, ele desenvolve o autocontrole. Assim o sujeito observado também entra no jogo, cooperando com aquele que o controla. Segundo Foucault isso ocorre porque:

Na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal. É beneficiado por uma espécie de privilégio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento. As disciplinas estabelecem uma “infra-penalidade”; quadriculam um espaço deixado vazio pelas leis; qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos que escapava aos grandes sistemas de castigo por sua relativa indiferença. (FOUCAULT, 2004, p. 149)

O sujeito que faz parte de um sistema disciplinar conhece suas regras e deseja não sofrer as sanções definidas, sendo cooptado a docilizar seus comportamentos de acordo com essas determinações.

Portanto, é preciso considerarmos aqui que sanções seriam previstas no SPFE, lembrando que os cadernos do aluno e do professor são a base curricular para as provas discentes e docentes; os resultados dos alunos de cada escola são divulgados em *ranking* classificatório, o que traz consequências negativas para as unidades com maus resultados em comparação com as que alcançam as metas determinadas pela própria Secretaria da Educação, e assim recebem bonificação salarial para todos os seus funcionários (incluindo aqueles não envolvidos diretamente na tarefa pedagógica). Considerando as provas de mérito (para docentes efetivos, que estão pelo menos há três anos em uma mesma escola), apenas os 20% melhores conseguem 25% de aumento em seu salário-base.

Podemos ainda ampliar esse quadro se considerarmos os aspectos que vinculam a proposta do SPFE às medidas oriundas das recomendações internacionais de investimento e financiamento educacional. Assim, as escolas devem seguir as determinações do Estado e da Secretaria da Educação, e o Estado, por sua vez, deve contemplar as determinações internacionais. Não podemos esquecer que mesmo a necessidade de avaliações – que procuram obter dados objetivos a respeito da qualidade da educação – já é reflexo das recomendações desses órgãos internacionais, que, dentro dos moldes empresariais, exigem resultados objetivos para continuarem investindo financeiramente.

Mas, diante dessas sanções disciplinares deste dispositivo complexo formado pelas medidas atreladas ao SPFE, como explicar que os professores não tenham simplesmente acatado a aplicar a proposta apresentada nos cadernos? De acordo com nosso entrevistado, os professores pediam há tempos alguma referência além daquelas presentes nos DCN e PCN para auxiliá-los em sua incumbência pedagógica. Para a professora coordenadora da escola, esse também foi um aspecto levantado como demanda de seus professores.

Conforme observamos, e de acordo com os elementos obtidos nas conversas com os docentes, o que ocorre é uma forma de adaptação daquilo que chega a eles ao planejamento de equipe e, em seguida, de acordo com a necessidade de cada sala, suas dificuldades e interesses. Não há, portanto, uma negação, mas, de acordo com Foucault, trava-se uma luta, havendo, assim, resistências e insubmissões. Não no sentido combativo, mas no sentido de que a escola e seus professores tomam partido, assumem um lugar inventivo diante da proposta, apesar das sanções e de todo o sistema panóptico organizado em torno dele.

Segundo o autor, isso é resultado da liberdade dos sujeitos.

Para Foucault (1995), o governo sobre o outro sempre se dá sobre as possíveis ações deste, e, assim, “o exercício do poder consiste em ‘conduzir condutas’ e em ordenar a probabilidade” (p. 244). Essa probabilidade existe justamente em função da liberdade de ação dos sujeitos sobre os quais o poder é exercido, no nosso caso os professores da rede estadual. Dessa forma, o poder necessariamente depende de sua relação com outros:

O exercício do poder [...] é um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o

comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações.

[...] O poder só se exerce sobre "sujeitos livres", enquanto "livres" entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer. Não há relação de poder onde as determinações estão saturadas. (FOUCAULT, 1995, p. 243)

O governo (no caso o Estado), ao saber de seus limites diante da liberdade do “outro” e, dessa maneira, de sua impotência, precisa sempre obter mais e mais dados para buscar estabelecer ou restabelecer uma ordem. É assim que, para Foucault, o governo não é entendido como o centro do qual emana o poder, pois ele depende fundamentalmente da liberdade dos sujeitos para poder planejar suas ações.

O exame é o método pelo qual o Estado obtém esses dados, organiza-os em estatísticas e delinea ações de políticas públicas. Segundo Foucault (2002a), é devido ao exame que é possível constituir “sobre aqueles que vigia, a respeito deles, um saber” (p. 87). No caso do SPFE, tendo como base os resultados obtidos pelos alunos nos exames do SARESP de anos anteriores, o Estado detectou as dificuldades que deveria enfrentar na educação das escolas estaduais e definiu os discursos e dispositivos por meio dos quais a escola (sob seu domínio e responsabilidade política) atingiria essas metas. Como mecanismos de manutenção de sua força entram as medidas de bonificação e exibição de classificação por escola.

A partir dessas metas e dados, o Estado, na função de gerir, atua governamentalizando:

Por essa palavra “governamentalidade” quero dizer três coisas. Por “governamentalidade” entendo o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bem específica, bem complexa, de poder, que tem como alvo principal a população, como forma mais importante de saber, a economia política, como instrumento técnico essencial, os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade”, entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não cessou de conduzir, e há muitíssimo tempo, em direção à preeminência desse tipo de saber que se pode chamar de “governo” sobre todos os outros: soberania, disciplina. Isto, por um lado, levou ao desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo e, por outro lado, ao desenvolvimento de toda

uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, acho que se deveria entender o processo, ou melhor, o resultado do processo pelo qual o Estado de Justiça da Idade Média, tornado nos séculos XV e XVI Estado administrativo, encontrou-se, pouco a pouco, “governamentalizado”. (FOUCAULT, 2006, p. 303)

Entendemos que o SPFE é um dispositivo da governamentalização em todos os sentidos apresentados por Foucault. Sendo ele o resultado da responsabilidade estatal pela educação de sua população, práticas e discursos atuais foram somados e sintetizados em um material, e suas medidas articuladas, capaz de gerar informações e controle sobre todos aqueles envolvidos no campo educacional.

No entanto, um aspecto muito importante, já ressaltado noutros momentos aqui, trata da questão da autonomia institucional no planejamento pedagógico e sua relação com o SPFE. Como vimos, em um dos discursos de apresentação do currículo, ele é trazido a responder à “ineficiência” desse sistema garantido em lei, comprovada nos baixos resultados dos alunos nas avaliações externas (Prova Brasil, SARESP, SAEB). A política do SPFE constitui-se de materiais com os quais não haveria mais a necessidade de planejamento de aula por parte dos professores, garantindo não apenas uma unidade às escolas do estado, em sua proposta pedagógica (currículo por competências, foco na leitura e escrita e determinando o lugar da escola na “sociedade do conhecimento”) e de conteúdos, mas também a superfluidade dos professores, que, por já não precisarem planejar suas aulas, podem ser substituídos por um sistema de ensino, assim como já ocorre em sistemas privados de educação.

Se, por um lado, os professores temporários veem um alento em sua adaptação às novas escolas onde devem trabalhar caso sejam transferidos, por supostamente não precisarem passar por grandes ajustes, também são intercambiáveis, sendo apenas necessário que algum profissional aplique competentemente a proposta que já vem predefinida (assim como os professores efetivos, considerando a organização da proposta).

Poderíamos esperar uma atitude enfraquecida dos professores diante desse tipo de discurso-ação apresentado nos materiais e na proposta geral do SPFE. Não foi isso, entretanto, o que vimos em nossa breve estada na escola. Conforme apresentado no subitem V.II.2, várias foram as maneiras de apropriação que pudemos presenciar por parte dos professores da escola visitada.

Se em equipe o planejamento inicial seguiu a proposta por ano letivo trazida pela Secretaria da Educação e pelo Governo do Estado, os conteúdos, as atividades, os suportes, as discussões, as tarefas, os exercícios, a ordem de aulas de cada professor seguiam outra lógica no decorrer do curso. Não por não saberem das sanções que lhes cabiam, mas, em algumas vezes, por considerarem o material que receberam a partir de sua experiência anterior e de sua experiência atual diretamente com cada turma de alunos.

Alguns professores disseram ser “indecente ficarem mais preocupados com os resultados dos alunos por causa da bonificação da escola do que pelo quanto eles realmente aprenderam, como alguns fazem” (Relato ampliado, 18ª visita). Outros consideram mais o aspecto da experiência dos anos anteriores ao material em sala de aula e a qualidade de sua formação inicial, tendo-a como parâmetro para avaliar as sugestões trazidas no material como válidas ou não para suas aulas.

Dessa forma a “governamentalidade” tem sua outra face. Se, por um lado, ela é totalitária, por outro, é individualizante (Foucault, 2006, p. 385). Os sujeitos são examinados e analisados pelo governo, mas também se autoexaminam e autoanalisam, como o detento na prisão, que inculca o sistema observador, o homem livre absorve também as forças que o afetam. É dessa forma que formulamos aqui a hipótese sobre a razão pela qual os professores, enquanto sujeitos atravessados pela autoridade de uma política pública panóptica, não perderam sua autonomia. Suas invenções e sua liberdade de ação são formas de resistência ao discurso totalizante e prescritivo.

Foucault também nos permite prever esse tipo de reação de resistência e insubmissão na escola. Encontramos lá atitudes desta natureza, por exemplo, quando professores discutem o SPFE entre si nos horários de descanso, mas também em equipe nas reuniões de HTPC, expondo suas opiniões e sua maneira de trabalhar, e ainda nos momentos individuais ou coletivos de planejamento quando analisam os materiais. Como vimos, existem diversos significados que são atribuídos em relação à atitude frente aos materiais, desde usá-los como “boa referência”, considerando-o como fonte de novas sugestões, que devem ser avaliadas separadamente, até “indecente”, referindo-se à intenção de se aplicar o conteúdo e a proposta apenas pensando em receber bonificação e não considerando cada turma. Isso não é silencioso. As atitudes de cada professor em sala de aula, utilizando ou não, ou mesmo mostrando suas maneiras de se apropriar da proposta durante as aulas com seus alunos, é uma atitude política.

Consideramos aqui que todos os professores atuaram com o SPFE de maneira insubmissa (FOUCAULT, 2002a), se não de forma subversiva, pois em alguns momentos o discurso presente nos materiais permitia ao professor essa liberdade de procurar novas referências e usar outras estratégias. Porém, o fato de todos terem inventado novas formas de trabalhar que não seguissem prioritariamente o esperado pelos cadernos (um exemplo disso é que principalmente o caderno do aluno era visto a cada remessa bimestral do material discente, e poucos professores se remetiam aos cadernos do professor) mostra, em suas nuances, insubmissão e resistência.

Como explicar isso em um sistema disciplinar como o SPFE?

Segundo Foucault (1995), não podemos almejar que um sistema disciplinar crie sujeitos disciplinados. Em suas palavras:

E aquilo que se deve compreender por disciplinarização das sociedades, a partir do século XVIII na Europa, não é, sem dúvida, que os indivíduos que dela fazem parte se tornem cada vez mais obedientes, nem que elas todas comecem a se parecer com casernas, escolas ou prisões; mas que se tentou um ajuste cada vez mais controlado — cada vez mais racional e econômico — entre as atividades produtivas, as redes de comunicação e o jogo das relações de poder. (p. 242)

É a partir desse referencial que entendemos que o professor não está no lugar de fraco, pois, dentro do mesmo jogo de relações de poder da instituição escolar, é ele quem exerce sua autoridade diante dos alunos, mostrando sua forma de atuar livremente com o material que recebe.

O material traz em si a autoridade das equipes universitárias de pesquisadores sobre a educação e sobre cada área de conhecimento; as coordenadoras da escola (gestor) têm o papel de incentivar a utilização do material, são instruídas em reuniões, diretamente na sua Diretoria de Ensino; os professores, por sua vez, participam de outras reuniões, de HTPC, nas quais são estimulados durante o ano todo a aprender mais sobre a proposta do SPFE e aplicá-la cada vez mais fielmente. No início do ano os professores determinam coletivamente os conteúdos para cada ano letivo, mas durante o planejamento das aulas, solitariamente ou no manejo do trabalho com suas turmas, é o professor quem define suas ações. Se o “lugar de morto” (NÓVOA, 1999a) é sugerido aos professores pelo SPFE, não é essa a roupagem que eles mostram vestir.

O sistema acontece em cascata, porém não aprisiona, pois, em última análise, é cada professor, pensando em suas turmas e no dia a dia com elas, quem decide como o material pode ser útil ou não, quando é utilizável ou não, quando precisa de complementações, quando vai seguir suas sugestões, quando pedirá que os alunos os levem à escola ou não.

Durante o período dentro da escola também foi possível compreender o quanto esse material (assim como seria com qualquer outra proposta predefinida) causou impactos sobre as subjetividades dos professores do ensino médio. Quando pedimos que eles avaliassem o material de sua área de conhecimento, todos lembraram momentos anteriores.

Um deles, que já trabalhou diversos anos no ensino fundamental, chegou a dizer que era apenas um “faz de conta” e que os professores eram tratados como camaleões, de acordo com a cor do material, a cada nova política pública. Há muitos anos na escola, lembrou-se de outras iniciativas que, segundo ele, trouxeram melhores resultados, mas que foram abandonadas – especificamente o projeto da escola padrão, da década de 1990.

Outros retomaram a qualidade de sua formação inicial como base para a possibilidade de avaliarem a proposta, o conteúdo, a forma de se referir aos professores, e, com isso, reviram sua trajetória docente, reconhecendo-se como capazes de tomar o SPFE apenas como sugestões para alguns detalhes que não eram parte de seu repertório. Uma das professoras deu o exemplo de uma interpretação da estrofe do poema de Fernando Pessoa que diz “Navegar é preciso, viver não é preciso”, que usa a palavra “preciso” com o sentido de “precisão”, “exatidão”, no âmbito matemático. Essa, segundo ela, foi uma boa contribuição para suas aulas de História.

Professores mais novos tinham também leituras críticas sobre o material, usando como referência seus pressupostos sobre a educação, constituídos em sua história escolar e formação em licenciatura. Uma dessas professoras chegou a falar sobre o fato de o conteúdo de literatura para o ensino médio ser muito pouco, e que, comparativamente ao ensino fundamental, havia muita repetição dos estudos de gramática. Dessa maneira, usava os conhecimentos literários adquiridos em sua história estudantil para formar um novo curso, não planejado pelo Estado.

Ainda quanto à relação entre os docentes e o material, um professor que estava fazendo o curso do concurso para professores comentou sua impressão de superfluidade

de certas características essenciais da atividade do professor dentro da proposta do SPFE (suas funções precípua de escolher materiais didáticos e paradidáticos, temas, formas de apresentar, etc.), mas como considerou o material com necessidades de muitas complementações, análises para ver o que era possível aplicar ou não com os alunos, e ligações entre um tema e outro do mesmo caderno, não conseguia conceber que essa proposta fosse realizada sem a presença de um bom docente fazendo essa função. Desta maneira, resistia à sua posição que entendia como previamente dispensável pelo programa do Estado.

Esse lado pessoal do relacionamento dos professores com o material é fundamental para analisarmos a insubmissão observada em suas práticas. O profissional para quem o Estado planejou o material não é vazio. Sua história e formação profissional vão determinar sua força na maneira de resistir e de não se submeter pura e simplesmente.

Por outro lado, haverá uma análise sobre o trabalho de cada escola, resultante da prática do exame do sistema panóptico do governo, que controla todos os seus integrantes em avaliações externas.

Quando contava sobre o processo pelo qual estava passando durante o curso realizado para o concurso para o cargo de professor da rede, um professor disse:

Eu acho que esse curso tem um lado político por trás, que é o de dizer, daqui uns anos, que se o ensino não melhorar, é por causa do professor, pois o Estado ofereceu todos os recursos necessários para melhorar a qualidade da escola, mesmo sabendo que isso nunca foi questionado diretamente às escolas. (Relato ampliado, 14ª visita)

É possível notar que o alvo são os professores, seja nas bonificações, seja na sua formação por meio do curso-concurso eliminatório (com base no currículo proposto no SPFE), seja na organização dos materiais e na forma como ele se refere a eles. Se assim é, então compreendemos que o alvo não são as escolas, cada uma em sua unidade, com suas próprias dificuldades e possibilidades, com seu corpo docente, discente, sua cultura e sua história.

Dessa maneira nos questionamos se isso seria suficiente para melhorar aquilo que se denomina qualidade da educação, e o papel de cada instituição escolar como um todo nessa tarefa.

Se tratamos aqui da autonomia do professor é porque existe um grande poder investido nele dentro da configuração da estrutura escolar. No entanto, quando falamos da qualidade da escola, seria suficiente pensarmos na qualidade dos professores?

Segundo Azanha, a LDB de 1996 foi a primeira legislação educacional em que “focalizaram-se as questões da autonomia da escola e de sua proposta pedagógica” e que “essa proposta é uma tarefa coletiva da qual devem participar professores, outros profissionais da educação e as comunidades escolar e local” (AZANHA, 2006, p. 66).

Em nossa leitura – considerando aqui especialmente o fato de o SPFE ser um único material entregue em todas as escolas do Estado, sem revisão desde 2009 e que teve sua equipe dissipada após esse ano (o que mostra não haver possibilidade de revisão) –, o direito ou, melhor dizendo, o espaço necessário para que a escola seja capaz de exercer sua autonomia pedagógica e administrativa está muito reduzido, senão impedido. O que vemos, portanto, é a realização individual de mudanças na proposta de cada professor com suas turmas.

Ao mesmo tempo em que isso será parte do exame contínuo do dispositivo disciplinar do SPFE e, portanto, poderá construir dados sobre a ação dos professores para uma reformulação do programa, será que essa seria a melhor maneira de o Estado garantir a melhoria da qualidade das escolas públicas de sua rede?

Azanha (2006a) afirma que não faltam escolas ruins com bons professores, sugerindo que não basta um bom corpo docente para que a qualidade apareça nos resultados de aprendizagem dos alunos. Portanto, formar bons professores também não seria a saída, ou pelo menos não seria suficiente. Quanto a isso, Azanha (2006a) afirma:

É possível que um dado professor se aperfeiçoe no conhecimento de sua disciplina, mas não enquanto professor de uma dada escola. Neste último caso, o aperfeiçoamento do professor precisa ocorrer no quadro institucional em que ele trabalha, já que as dificuldades do seu trabalho de ensino apenas eventualmente são metodológicas ou didáticas. (p. 102-103)

Moreira (1999), por sua vez, ao discutir o trabalho individual e coletivo em uma escola, assevera:

[...] nem todo trabalho individual significa isolamento, resistência a aprender o novo, e que nem todo trabalho coletivo significa avanço no interior da escola. A consolidação de culturas de trabalho coletivo

requer a existência de profissionais com forte sentido de ação individual [...]. Nessa perspectiva, o trabalho individual contribui para um trabalho de equipe que torne a escola uma instituição capaz de aprender com e produzir o novo. (p. 139)

Investir no coletivo e não apenas no indivíduo (como tem sido enfatizado de diversas maneiras) parece ser imperativo. Como apontam Rockwell e sua parceira Ezpeleta (1986), cada escola é uma unidade, uma versão local de algo socialmente mais amplo. Considerar cada unidade escolar em sua heterogeneidade é indispensável, não apenas pensando na sua autonomia legal, mas também nos meios mais adequados para alcançar aquilo a que se propõe o Governo do Estado com o SPFE: a qualidade da educação básica.

Moreira (1999) expõe exemplos de implantação de políticas públicas na Espanha e Inglaterra, com diferentes níveis de autonomia escolar para a formação de suas propostas pedagógicas e de modelos prescritivos. Em sua reflexão sobre os efeitos dessas políticas, o autor propõe

[...] deslocar o foco da implementação de inovações, mais localizadas ou mais abrangentes, para a necessidade de criar uma maior capacidade institucional de inovar. Focalizar o desenvolvimento institucional, objetivando que as escolas e os órgãos oficiais locais adquiram competências para diagnosticar problemas e encaminhar com autonomia as soluções, para interagir seletivamente com as inovações, com os meios e recursos de que se dispõe, para criar espaços e procedimentos de desenvolvimento profissional permanentes. (MOREIRA, 1999, p. 141)

Consideramos correta sua leitura e reafirmamos aqui a sua proposta.

Existe ao menos um serviço público que segue esses pressupostos na cidade de São Paulo. O Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo atende instituições públicas em geral que tenham demandas e estejam dispostas a refletir coletivamente, passar por reformulações e propor mudanças, definir novas organizações e práticas que auxiliem em sua tarefa.

Machado (2007) explica como funciona um dos dispositivos do serviço, o plantão institucional. Durante o plantão, equipes (sempre grupos, uma vez por semana ou quinzenalmente) de uma mesma escola discutem suas problemáticas cotidianas. Questões individuais ou pontuais sobre alunos são ampliadas para o âmbito institucional, buscando-se o processo de produção daquilo que é descrito pelas

professoras, enquanto as coordenadoras desnaturalizam esse processo, fazendo o “questionamento do instituído” e criando “um tipo de relação que intensifica o espanto” (p. 126).

Nessa proposta, todas as questões escolares têm lugar. A conquista da autonomia da proposta pedagógica também. Mas por que a escola não deveria fazer isso sozinha? Por que seria necessário ter reforços?

Moreira (1999) aponta que

[...] a autonomia dentro de uma política amplamente descentralizada não garante o avanço da escola. Se a escola consegue propor e realizar inovações, essas não perduram durante muito tempo sem o apoio político e institucional necessário, sem a possibilidade de interlocução de agentes externos que realimentem e fortaleçam o processo. (MOREIRA, 1999, p. 140)

Se cada escola tem uma cultura própria, dificuldades e problemas específicos, como uma proposta curricular pode ser a única medida de ação política para melhorar a qualidade do ensino? A insuficiência do SPFE, considerando suas medidas articuladas, é clara; mesmo que não a julguemos dispensável, ao menos entendemos que é preciso que cada escola tenha algumas condições garantidas para que possa realizar um trabalho de qualidade: bons salários, professores suficientes, menos alunos por sala, envolvimento coletivo, horários para discussão, e por que não plantões institucionais? As legislações educacionais (LDB, PCN e DCN) já têm diretrizes pedagógicas gerais o bastante para que cada escola seja capaz de criar uma proposta autônoma, mas talvez esteja faltando espaço real e garantido para que isso aconteça.

De qualquer modo, discordamos do discurso que justificou a criação e implementação do SPFE, sobre a “ineficiência” da autonomia da escola, se essas condições básicas não estavam garantidas de antemão.

A implantação do SPFE deu-se 12 anos após a promulgação da LDB. As legislações DCNEM e PCNEM, cujas funções eram oferecer suporte à estruturação autônoma das escolas de seus projetos pedagógicos são ainda mais recentes, com um intervalo de 10 e 8 anos, respectivamente, em relação à implantação do SPFE na rede estadual. Durante esse período não houve nenhuma política que desse suporte às instituições escolares para essa finalidade.

Vimos, na escola visitada, que as ações realizadas tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino ficaram a cargo de cada professor. Sem períodos de reunião sobre um projeto especificamente planejado para aquela, a escola trava uma disputa pela retomada de sua qualidade com os esforços individuais. A proposta do estado também não enfatiza a importância desses encontros entre a equipe, buscando meios de evitá-los e não de reforçá-los (pois a política descentralizada foi considerada “ineficiente”). A fissura criada dentro dessa configuração é a insubmissão dos professores, o que também ocorre individualmente, aumentando a solidão do trabalho que deveria ser coletivo.

A proposta do Estado e da Secretaria da Educação tem característica prescritiva, procurando abarcar todos os elementos necessários de uma proposta pedagógica: conteúdos, objetivos, duração, sequência etc. Demanda que o professor coordenador incentive os professores a seguirem-na; estes, por sua vez, precisam apenas ler aquilo que o seu material indica e aplicar de forma eficiente. Fica faltando a esse modelo um elemento primordial: a equipe da escola trabalhando nas suas próprias questões para encontrar suas soluções.

Resta, no contexto de uma escola que aprova essa política, uma única fissura: a busca pela qualidade do ensino de forma individual, cada professor com sua disciplina, suas turmas, e com sua história de formação acadêmica.

Segundo Azanha (2006a):

A escola pública é uma instituição social muito específica com uma tarefa de ensino eminentemente social que, por isso mesmo, exigiria um esforço coletivo para enfrentar com êxito as suas dificuldades, porque essas dificuldades são antes institucionais que de cada professor. Mas, de fato, o que se tem, é um conjunto de professores preparados bem ou mal, para um desempenho individualizado e que, por isso, resistem à idéia de que os próprios objetivos escolares são sócio-culturais e que até mesmo o êxito no ensino de uma disciplina isolada, deve ser aferido em termos da função social da escola. Esse impasse foi claramente sintetizado por Gusdorf quando disse que o professor de latim precisava compreender que antes de ser professor de latim ele precisava ser professor, isto é, ele é membro de uma comunidade escolar com objetivos e um alcance social que vão além do ensino de qualquer disciplina. (AZANHA, 2006a, p. 100)

Sugerimos aqui que, nas próximas decisões sobre as políticas educacionais, cada escola tenha um espaço garantido para a discussão de suas prioridades na sua tarefa de ensinar a sua comunidade específica, com suas necessidades verificadas pela sua própria

equipe de professores, gestores e demais profissionais. A proposta curricular São Paulo faz Escola serviu como sugestão de trabalho para os docentes na escola visitada, mas não foi suficiente como base para gerar discussões a respeito do que todos os envolvidos desejam para sua escola. Reiteramos o que os estudos já apresentados aqui sobre o SPFE demonstraram: que é necessário haver maior participação dos docentes, pois trabalhar em uma escola é mais do que ser professor, como asseverou Azanha (2006).

Antes de concluir, é necessário reafirmarmos que realizamos neste estudo um recorte temporal e espacial. O que apresentamos aqui é apenas uma pequena parte do universo da rede estadual de ensino em São Paulo, porém o currículo é o mesmo. Só poderemos ter mais amplitude de conhecimento a respeito dessa política educacional com o passar do tempo, e talvez com dados quantitativos relacionados a mais pesquisas qualitativas, que avaliem não apenas a aceitação da proposta, mas também as diferentes formas de trabalho com ela nas escolas.

A alternância dos partidos no poder é sempre um fator que pode descontinuar as propostas existentes. No entanto, o Governo do Estado de São Paulo não tem convivido com essa questão há mais de uma década. É preciso esperar que o tempo desvende o futuro do São Paulo faz Escola, porém alguns dos discursos aos quais ele responde já fazem parte das recomendações internacionais a respeito da educação básica, e, mesmo alternando a política, muitos deles devem permanecer.

Não deve, por isso, perder força o movimento que valoriza o fortalecimento de cada instituição escolar, que, como uma unidade dentro da heterogeneidade, merece ser contemplada e respeitada em seu trabalho coletivo e social.

Capítulo VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou registrar o histórico da proposta curricular São Paulo faz Escola, implantada na rede estadual de escolas para o ciclo do ensino fundamental e médio, focalizando aqui este último, em suas práticas cotidianas.

Procuramos questionar os pressupostos dessa proposta em sua concepção, contra o que procurava lutar, qual era o alvo a ser atacado e as estratégias usadas pelos seus responsáveis na Secretaria da Educação e os professores e equipes convidados das universidades.

Entendemos, a partir de discursos oficiais e com a entrevista realizada com um dos responsáveis pela concepção dos materiais, que os principais pressupostos que levaram à estratégia de criação de uma proposta nos moldes do SPFE foram a má formação profissional dos professores e sua pouca disponibilidade de tempo para realizar o planejamento de suas aulas como diagnóstico das causas para os baixos rendimentos escolares dos alunos da rede estadual. De acordo com a justificativa oficial escrita pela coordenadora geral da proposta Maria Inês Fini, o Governo do Estado e a Secretaria de Educação criaram o SPFE como forma de remediar a ineficiência das escolas diante da política de descentralização educacional, na qual a LDB garantia a autonomia das escolas na preparação de seus projetos pedagógicos, mas que, diante dos baixos rendimentos dos alunos da rede estadual, entendeu-se que essa medida não era suficientemente boa para a qualidade da educação em São Paulo.

Desenvolvemos com Foucault (1995, 1997, 2002, 2004, 2006, 2008) que esse sistema dos materiais atrelados a medidas articuladas com avaliações, metas por escola e bonificações formam um dispositivo panóptico governamentalizado que realimenta a função da proposta e sua vigência, ao avaliar e acompanhar o desempenho das escolas, bonificando-as financeiramente ou não (punindo-as, assim, pelo seu mal desempenho). E também que a tática do exame é uma técnica reguladora que entra na esteira das recomendações dos órgãos internacionais financiadores da educação.

Utilizando a ideia apresentada por Nóvoa (1999a) dos triângulos educacionais, assim como fez Sarti (2012) sobre o triângulo da formação docente, vimos como essa parceria entre o poder público e as universidades não exerce um papel neutro, mas que neutraliza em tese um dos vértices, o da escola e seus professores, em sua tarefa de desenvolver com autonomia seu planejamento pedagógico. Dessa forma, o Estado

fornece materiais para os professores, gestores e alunos, mas não chegaria ao alvo principal: fortalecer as bases para que cada escola (e não seus profissionais individualmente) desenvolva seu projeto pedagógico, como previsto em lei.

Analizamos que o material é o próprio centro da proposta curricular, sendo a garantia de uma proposta completa às escolas, pois serve de base para avaliações tanto de professores (mérito, atribuição de aulas para OFAs, concurso para docente) quanto de alunos, pois carrega em si os mesmos objetivos trazidos nas avaliações do SARESP e do ENEM.

Em contrapartida, também tivemos a oportunidade de observar na prática cotidiana de uma escola as tensões vividas a partir de sua implantação, com diversas formas de insubmissão ao sistema proposto. Essa insubmissão, capaz de criar novas formas de trabalhar a partir da proposta, fruto da liberdade dos sujeitos envolvidos, foi entendida como o meio encontrado pelos docentes de uma escola que aceitou o SPFE de não servirem como “meros aplicadores” dessa política, criando maneiras de utilizá-la a seu favor na função educativa, colocando em movimento ações dos professores, deixando-os em posição de luta e resistência.

Algumas tensões vividas entre os docentes desde a sua implantação incluem a sensação de injustiça entre o que o Estado exige dos alunos e o que é exigido da parte dos profissionais, que têm pouco reconhecimento caso a escola avance menos do que as metas estabelecidas pelo sistema (IDESP), ao mesmo tempo em que aos alunos é indiferente a nota que alcançam no SARESP, avaliação que é utilizada para dizer sobre a qualidade da escola.

Consideramos que, dentro do contexto instituído por toda essa política, os meios de luta encontrados na escola são individuais. Da mesma forma, são individualizantes as estratégias criadas pelo SPFE que se propõem a oferecer subsídios prescritivos aos professores (pois são entendidos como profissionais com pouco tempo ou qualidade na preparação de seus planejamentos).

Assim, conforme sugere o material do gestor, cabe à escola (coordenadores) o papel de incentivar o uso do material, mas não há nele ou nas medidas articuladas ao SPFE o substrato necessário para que a escola desenvolva suas discussões internas dirigidas à criação de seu próprio projeto pedagógico. Questionamos se o intervalo de 12 anos desde a promulgação da LDB (legislação que garantia a autonomia político-pedagógica escolar) até a implantação do SPFE seria tempo suficiente para chegar à

conclusão da “ineficiência”²⁴ das escolas, mesmo não tendo havido neste período a introdução de políticas que dessem suporte às tarefas relacionadas à sua autonomia político-pedagógica?

Parece-nos que o diagnóstico contido nos documentos oficiais envolve um aspecto – o baixo rendimento escolar dos alunos –, mas a ação do Estado age sobre outro – a dificuldade do professor. Ou seja, o pressuposto presente no SPFE é o de que, como a escola não foi eficiente para realizar um projeto pedagógico suficientemente bom para melhorar a qualidade do ensino, o Estado, por meio da Secretaria de Educação em parceria com profissionais das universidades, se viu impelido a tomar medidas para alterar essa rota. Em vez de atacar a causa (como oferecer bases para que cada escola desenvolva um bom projeto pedagógico), optou-se por outra medida: produzir um material robusto.

Como afirma Souza (2006), um discurso forte que se estabeleceu a partir da década de 1980 foi o de que “se temos uma escola de baixa qualidade é *porque* os professores são incompetentes” (SOUZA, 2006, p. 483). Ao reconstruir o caminho pelo qual esse discurso foi ganhando força, a autora parte de um trabalho intitulado *Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político*, escrito por Guiomar Namó de Mello em 1982.

Não seria à toa, então, que a política do SPFE tenha como alvo o trabalho dos professores, pressupondo sua incompetência técnica, pois a mesma autora do trabalho citado por Souza é uma das responsáveis pela sua concepção.

Entendemos que ambas as medidas – a saber, a produção de materiais de suporte ao trabalho pedagógico e o oferecimento de condições concretas nas escolas para a sua realização – contribuiriam para a obtenção de melhores desempenhos dos alunos. Entretanto, destacamos que o SPFE tangencia apenas um desses elementos, a produção de materiais de suporte, como se fosse o único ou o principal problema enfrentado pelas escolas.

Essa inadequação parece seguir um atalho, uma simplificação no raciocínio entre o diagnóstico das causas e as estratégias planejadas. Alguns aspectos imprescindíveis para alcançar a meta da melhoria da qualidade do ensino não estão cobertos por essa

²⁴ Lembrando que nossa visão sobre a escola é de que se trata de uma instituição heterogênea em cada uma de suas unidades, não sendo possível generalizá-la, como fazem o Estado e a Secretaria de Educação com essa medida de proposta curricular única.

política. Nóvoa (1999, 1999a), Azanha (1992, 1995, 2006), Rockwell (2010), Souza (2006) e Moreira (1999) foram autores que nos ajudaram na construção do argumento sobre a importância do investimento nas escolas para a melhoria de sua qualidade para além daquele realizado na formação dos professores. Entendemos que é preciso que as escolas, com o auxílio do Estado, encontrem meios adequados para que cada unidade, em sua heterogeneidade, diga e trabalhe suas prioridades. Como aponta Souza (2006)

As escolas, seus contextos sociais e institucionais, bem como as condições concretas de ensino que cada escola concreta oferece, não têm sido consideradas como elementos importantes que fornecem o tecido ao processo de mudança pelo qual se espera que os professores passem.

[...] Não desconsiderar nem subestimar a importância das condições concretas de trabalho sob as quais os professores realizam sua prática docente, em escolas concretas, portanto com condições variadas, são aspectos lembrados por vários autores. Também propõem que nos voltemos para as complexas relações interpessoais que dão existência concreta à escola em termos de reprodução, contradição, conflito ou transformação social. Alertam, ademais, para a importância de se conhecer melhor a cultura escolar e a cultura docente, além de se enfrentar a burocracia, os entraves administrativos bem como repensar a formação inicial, a carreira docente e as políticas salariais. (SOUZA, 2006, p. 487)

Assim, Patto (1990) e Souza (2006) asseveram que as escolas precisam de trabalhos que proporcionem aos professores um espaço para a interlocução sobre suas dificuldades, limitações, preocupações e experiências cotidianas. Essa interlocução seria realizada em grupos com participação voluntária, com um “coordenador qualificado”, capaz de escutar as fantasias e angústias desses profissionais para agir sobre os aspectos irrefletidos da sua prática, e com o intuito de possibilitar a “mudança do esquema conceitual que serve de referência à ação” (Patto, 1990, p. 352).

É o que queremos reafirmar neste trabalho: a necessidade de a escola ser o alvo das ações, e não os professores, seja em políticas de formação continuada, seja em materiais voltados para o planejamento de aulas, como faz o SPFE. Não basta termos professores “competentes”, é necessário fortalecer cada escola.

Com o andamento deste estudo, a importância do trabalho realizado no Serviço de Psicologia Escolar na Universidade de São Paulo mostrou-se cada vez mais coerente com nossos pressupostos e dos autores aqui apresentados. Um dispositivo que fortaleça a reflexão institucional em suas questões cotidianas parece ser o mais adequado àquilo

que foi considerado o problema da qualidade da educação em São Paulo: a autonomia escolar em sua proposta pedagógica. Deixamos como sugestão que novos investimentos na área da educação levem em consideração a criação de dispositivos como este. Diversos são os estudos que já apontam nessa direção: é a instituição como um todo e em suas peculiaridades que precisa de atenção.

Concluimos com Azanha (2006), que sintetiza brilhantemente nossa intenção:

Enfim, a melhoria do ensino é sempre uma questão institucional e uma instituição social, como é a escola, é mais do que a simples reunião de professores, diretor e outros profissionais. A escola, ou melhor, o mundo escolar é uma entidade coletiva, situada num certo contexto, com práticas, convicções, saberes que se entrelaçam numa história própria em permanente mudança. Esse mundo é um conjunto de vínculos sociais frutos da aceitação ou da rejeição a uma multiplicidade de valores pessoais e sociais. (AZANHA, 2006a, p. 103)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Maria Isabel. Professores e competência: revelando a qualidade do trabalho docente. In: ARANTES, Valéria A. (org.). **Educação e competências: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009.
- ANDRADE SILVA, Valéria. **A objetivação da proposta curricular do programa “São Paulo faz escola” no cotidiano escolar**. Trabalho apresentado ao XI Seminário Estadual da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE-SP), São Paulo, 2009 (Série Cadernos ANPAE n. 5, 2009).
- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 5ª ed. Campinas: Papirus, 2009.
- AQUINO, Julio G. e RIBEIRO, Cintya R. Processos de governamentalização e a atualidade escolar: a liberdade como eixo problematizador. **Educação & Realidade** (Faculdade de Educação da UFRGS), vol. 34, n. 2, 2009, pp. 57-71.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2001 [1954].
- AZANHA, José M. P. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo: Edusp, 1992.
- _____. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- _____. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. In: **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Senac, 2006, pp. 53-74.
- _____. Proposta pedagógica e autonomia da escola. In: **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Senac, 2006a, pp. 83-104.
- BIRMAN, Joel. Jogando com a verdade: uma leitura de Foucault. **Physis** (Instituto de Medicina Social da UERJ), vol. 12, n. 2, 2002, pp. 301-24.
- BORGES, Juliana. **O debate internacional sobre competências: explorando novas possibilidades educativas**. São Paulo: dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da USP, 2010.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRASIL. **Parecer CEB nº 15/98**, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovado em 1º de junho de 1998.
- BRASIL. **Resolução CEB nº 3**, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**, 2000.
- BRIGGS, Charles L. **Learning how to ask**. Cambridge: Cambridge University Press. 1986.
- CANDAU, Vera M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline M. e MIZUKAMI, Maria da Graça (orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFScar, 1996, pp. 139-52.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- DELORS, Jacques (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.
- DIAS, Rosanne E. e LOPES, Alice C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação e Sociedade** (Cedes), vol. 24, n. 85, 2003, pp. 1.155-177. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000400004&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 10/12/2010.
- FERREIRA, Eliza B. Políticas educativas no Brasil no tempo da crise. In: FERREIRA, Eliza B. e OLIVEIRA, Dalila A. (orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, pp. 253-70.
- FIAMENGUI, Gustavo. **Impactos do projeto São Paulo faz Escola no trabalho do professor**. Santos: dissertação de mestrado, Universidade Católica de Santos, 2009. Disponível em <http://biblioteca.unisantos.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=209>. Acessado em 22/12/2010.
- FONSECA, Marília. É possível articular o projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola? Reflexões sobre a reforma do Estado e a gestão da escola básica. In: FERREIRA, Eliza B. e OLIVEIRA, Dalila A. (orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, pp. 271-86.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L. e RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, pp. 231-49.
- _____. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- _____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2002a.
- _____. Verdade e poder. In: **Microfísica do poder**. Org. e trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2002, pp. 1-14.
- _____. Os intelectuais e o poder. In: **Microfísica do poder**. Org. e trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2002, pp. 69-78.
- _____. Soberania e disciplina. In: **Microfísica do poder**. Org. e trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2002, pp. 179-91.
- _____. O olho do poder. In: **Microfísica do poder**. Org. e trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2002, pp. 209-27.
- _____. Sobre a história da sexualidade. In: **Microfísica do poder**. Org. e trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2002, pp. 243-76.
- _____. Governamentalidade. In: **Microfísica do poder**. Org. e trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2002, pp. 277-93.
- _____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 29^a ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- _____. **Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- _____. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

- FRIGOTTO, Gaudêncio. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, Eliza B. e OLIVEIRA, Dalila A. (orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, pp. 65-80.
- GOMES, Francisco E. e CARVALHO, Celso. Programa “São Paulo faz Escola”: uma relação a ser investigada. **Caderno de Pós-Graduação – Educação** (Uninove), vol. 8, pp. 179-84, 2009. Disponível em <<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/cadernosdepos/article/viewFile/2100/1577>>. Acessado em 12/01/2011.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz T. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, pp. 35-86.
- MACHADO, Adriana M. Plantão institucional: um dispositivo criador. In: MACHADO, Adriana M., FERNANDES, Ângela M. e ROCHA, Marisa L. da (orgs.). **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, pp. 117-43.
- MARQUES, Daniela M. et al. **Reformas educacionais e a proposta curricular do Estado de São Paulo**: primeiras aproximações. Disponível em <www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../TulQa8fu.doc>. Acessado em 20/12/2010.
- MAUÉS, Olgaídes C. O papel da escola na construção dos saberes e os limites da noção de competências. In: FERREIRA, Eliza B. e OLIVEIRA, Dalila A. (orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, pp. 287-308.
- MITRULIS, Eleny. Ensaio de inovação no ensino médio. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), n. 116, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200009&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 30/01/2010.
- MOREIRA, Adelson F. Basta implementar inovações nos sistemas educativos? **Educação e Pesquisa** (Faculdade de Educação da USP), vol. 25, n. 1, 1999, pp. 131-45.
- MURRIE, Zuleika de F. **A reforma do ensino médio (1996-1998): textos e contextos**. São Paulo: tese de doutorado, Faculdade de Educação da USP, 2000.
- NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa** (Faculdade de Educação da USP), vol. 25, n. 1, 1999, pp. 11-20.
- _____. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999a, pp. 7-10.
- OLIVEIRA, João F. de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, Eliza B. e OLIVEIRA, Dalila A. (orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, pp. 237-52.
- PATTO, Maria Helena S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- PINTO, José Marcelino de R. O ensino médio. In: OLIVEIRA, Romualdo P. de e ADRIÃO, Theresa (orgs.). **Organização do ensino no Brasil**: níveis e

- modalidades na Constituição federal e na LDB. 2ª ed. São Paulo: Xamã, 2007, pp. 47-72.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- RAMOS, Marise N. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: SEMTEC/MEC, 2004, pp. 37-52.
- RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), vol. 40, n. 140, pp. 605-28.
- ROCKWELL, Elsie. **La experiencia etnografica: história e cultura em los procesos educativos**. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- ROEGIERS, Xavier e KETELE, Jean-Marie. **Uma pedagogia da integração: competências e aquisições no ensino**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SARTI, Flavia M. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa** (Faculdade de Educação da USP), s/d (no prelo).
- SEE/SP. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Caderno do gestor**. São Paulo: IMESP, 2008.
- _____. **Caderno do professor** (diversas disciplinas). São Paulo: IMESP, 2009.
- _____. **Caderno do aluno** (diversas disciplinas). São Paulo: IMESP, 2010.
- _____. **São Paulo faz Escola**. In: <www.educacao.sp.gov.br>.
- SILVA, Maria A. da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cadernos Cedes**, vol. 23, nº 61, pp. 283-301, 2003.
- SOUZA, Denise T. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa** (Faculdade de Educação da USP), vol. 32, n. 3, 2006, pp. 477-92.
- TORRES, Rosa M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de, WARDE, Miriam J. e HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998, pp. 125-93.

APÊNDICE A

Relato ampliado de visita realizada na escola

Visita nº 5

Data: 17/09/10

Horários: chegada 8h40; saída 11h40

Conteúdo relatado: conversa com Gilmar, professor da disciplina de Geografia), alguns professores na sala de professores, conversa com Sandra (coordenadora), Márcio (prof. da disciplina de Matemática), nova conversa com coordenadoras.

Legenda: Entre aspas encontram-se transcrições literais do que foi dito na conversa.

Prof(a)-professor(a)

Cheguei à escola e na frente havia 4 ônibus para um passeio ao Hopi Hari. Alguns alunos estavam na frente da escola, mas eram poucos. O portão estava aberto e entrei. Encontrei o prof. Gilmar avaliando os trabalhos dos alunos, que estão expostos no saguão de entrada da escola, sobre o multiculturalismo da África, relacionados às diferentes áreas climáticas. Pedi que ele me explicasse o objetivo do trabalho, pois eu não havia entendido a partir do que estava observando. Ele me mostrou um texto explicativo, feito por ele, que estava por acaso bem acima do trabalho que ele considerou o melhor, e aproveitou para me dar uma aulinha sobre o tema. Depois disse que gosta de dar esses trabalhos aos alunos para “não dar nota de graça”, para “fazer os alunos terem motivos para merecerem a nota”, e “porque escolas públicas raramente exigem esse tipo de trabalho prático aos seus alunos”, e ele acha importante.

Comentou ainda que acha que isso dá mais trabalho para ele, mas que é válido.

Quando ele terminou de corrigir, nos dirigimos à sala de professores, onde encontrei alguns professores que ainda não conhecia. Quitéria, a quem já conhecia, me cumprimentou e começamos a conversar, até descobrimos que éramos vizinhas na época em que eu estudava até o fim do Fundamental. Ela aproveitou para me apresentar para dois professores, um responsável pela disciplina de Filosofia, e outro, de Geografia do EF. Em seguida chegou também Patrícia, outra professora com quem já tinha conversado em outra oportunidade.

Quitéria me apresentou aos professores que estavam na sala, dizendo que eu era pesquisadora e estava conversando com os professores, e eu completei sua apresentação, explicando que minha pesquisa era relacionada à proposta dos caderninhos (como são conhecidos os materiais do Estado entre os professores), e estava frequentando a escola para ter mais dados a respeito do que os professores pensavam a respeito da proposta, e se faziam uso dos materiais. Disse que meu contato era pouco, e que estava interessada em conhecer melhor como esses cadernos eram.

Então perguntei aos professores se eles tinham o caderno do professor para que eu pudesse dar uma olhada. Eles disseram que não tinham, e para minha surpresa, alguns nem sabiam que ele existia. Apenas o professor de Filosofia tinha em mãos, e me mostrou. Ele também me disse que os cadernos só vieram no ano passado (2009), e esse ano só vieram novos cadernos para os alunos, e assim a escola recebeu a quantidade de cadernos igual à de professores, divididos por disciplinas. Dessa forma, cada professor tem o seu. Quitéria, que não sabia que existia esse material, respondeu dizendo que acha que o caderno de Química deve estar numa sala onde ficam outros materiais, mas que ela vai seguindo os conteúdos a partir do caderno dos alunos.

Perguntei ao Professor de Filosofia, Flávio, se ele tinha o costume de usar o caderno do prof., ele respondeu que acha bom o conteúdo, tanto do caderno do prof. quanto do aluno, que costuma seguir, mas não sempre, pois para ele, no caso desse material, “Filosofia tem de tudo”, incluindo conteúdos de psicologia e outros, e para conseguir dar as aulas sobre muitos dos temas, precisa antes dar outros, como a História da Filosofia, para complementar os conteúdos e para que os alunos consigam ver sentido no que o caderno pede, senão ficaria sem contexto. Além disso, ele apontou que as salas não são todas iguais, que o material impõe um ritmo de trabalho que quase nenhuma sala alcança, e que não leva em consideração que o conteúdo de um semestre é suficiente para o ano todo, “não temos o tempo que o material exige por situação de aprendizagem, não se leva em consideração que cada sala tem seu ritmo, precisa suas adaptações, domina mais ou menos os conteúdos exigidos.”. Enquanto eu olhava o caderno do prof., notei que havia pouco conteúdo em textos explicativos sobre os temas propostos, contendo principalmente instruções ao professor e os objetivos de cada tema, trazendo como o prof. deveria trabalhar, sugerindo por exemplo sondagens sobre os temas com os alunos, e associações com o cotidiano deles. Perguntei qual o material de apoio que ele usava, e se havia outro material além daquele, com mais aprofundamento dos conteúdos. Ele falou que não, e os demais professores afirmaram, dizendo que o conteúdo quem tem que saber é o professor.

Nisso, o Prof. de Biologia diz que eu posso encontrar o gabarito das apostilas dos alunos pela internet, questionei se era de acesso apenas dos professores, se havia alguma senha para acessar, ele respondeu que não, e estava disponível em uma comunidade no *site* do Orkut. Outros professores não sabiam disso e se perguntam se vale a pena exigir dos alunos que respondam às questões do caderno se eles têm de onde tirar a resposta sem terem que pensar. Ele me mostra o material de gabarito que a outra escola onde ele trabalha entrega já impresso para ele, quando pergunto como ele usa o material, ele diz que passa as respostas na lousa para os alunos copiarem no caderno, para poderem estudar para a prova.

A Profa. Beatriz, também da disciplina de Biologia, mas responsável pelo ensino médio chega na sala e Quitéria nos apresenta. Ela fala que lembra de mim, mas que seu dia não está nada bom, falo que não tem problema, e que ouvi os alunos comentarem bastante sobre ela ser a profa. que mais usa os caderninhos. Ela então tira uma pasta de um dos alunos para me mostrar o seu trabalho, explica que cada um tem a sua, e me mostra tudo o que ela dá de atividades, que ficam guardadas nas pastas individuais. Existem recortes de jornal, trabalhos feitos em folhas de caderno e também trabalhos feitos no material do aluno, que ficam nessa pasta, para ela corrigir periodicamente durante o ano, valendo nota. Ela explica que existe uma sala na escola (a mesma que já haviam mencionado) com materiais, e cada aluno deixa seu trabalho em sua pasta nesta sala. A pasta que vi tinha 210 páginas com atividades. Perguntei o objetivo da pasta, ela disse que os exercícios que ela dá “são para fazer o aluno pensar”.

Fala que às vezes alguns de seus alunos que chegam de outras escolas têm o material do aluno com respostas diferentes das que ela ensina aos seus alunos, pergunto por que existe essa diferença, ela diz que como ela tem o material dos 3 anos, pois é profa. nos 3 anos do E.M., sabe que alguns conteúdos deixam de ser dados (não estão contemplados nas apostilas), e serão importantes no ENEM, no vestibular, então ela complementa quando percebe que algo está faltando na matéria.

Pergunto então se aconteceu algo em sua aula para ter deixado ele aborrecida, ela explica que os alunos que iam ao Hopi Hari da sala onde ela estava (1º C) eram apenas 3, mas que tinham poucos alunos, e isso faz ela perder um dia letivo, além disso, ela teve que sair um pouco da sala e quando voltou soube que um aluno tinha pego o trabalho de uma menina, e colocado seu nome, o que a deixou irritada. Perguntei como é esse passeio, quem organiza, ela me explica que tem uma vez por semestre, quem organiza é a Profa. de Matemática (não conheço), mas que isso é um transtorno, pois vira motivo para os alunos que não vão ao passeio faltarem na escola.

Chega ao nosso lado uma profa. de Português do ensino fundamental, Priscila, que eu ainda não conhecia, e Beatriz pergunta a ela sobre o teatro, Priscila fica chateada e responde que não deu certo, pois o projeto que foi enviado há mais de um mês para a Diretoria de Ensino ainda está lá, e provavelmente não dará tempo de sair a verba. Beatriz olha para nós e fala que fica muito frustrada com isso tudo, pois sempre parece que elas fazem de tudo para fazer algo legal, se organizam, e no fim não dá em nada. Pergunto do que se trata, então Priscila fala que é um projeto dela com a Profa. Patrícia (do ensino médio) para os alunos estudarem o texto de Gil Vicente, “O Auto da Barca do Inferno”, e que iriam assistir à peça um dia, mas que para isso seria necessário sair a verba da Diretoria de Ensino, e que muito provavelmente não dará tempo. Pergunto se não tem como ligar para tentar saber como está o processo, e ela me fala que já estão tomando as providências, mas não responde de forma animada.

Vejo que a Profa. Beatriz foi até seu armário, me aproximo para falar com ela, pedir que eu assista algumas aulas para saber como ela usa o material. Ela pergunta se tenho pressa para isso, explico que tenho o semestre inteiro, e que se ela preferir, a gente pode só conversar, se for incômoda a minha presença. Ela diz que permitirá, mas que prefere deixar passar o fim do bimestre, que é uma época muito corrida. Então marcamos para o mês de outubro, e falo que ela pode escolher as salas em que vou entrar. Ela se despede, e vai para a outra sala no fim do intervalo.

Vou até a sala da direção, encontro as coordenadoras do ensino fundamental e médio, que fazia tempo que não as encontrava (nas 2 últimas visitas não as encontrei). Sandra me conta que está olhando as provas diagnósticas de Matemática enviadas pela Diretoria de Ensino, com o modelo do Saresp, que são aplicadas apenas nas séries do Saresp (6ªs e 8ªs séries, e 3ºs anos), e mostra que alguns alunos do E.M. gabaritaram a prova, significando um aumento de 80% de melhora da última prova. Pergunto como isso é possível. Ela conta que em uma das reuniões que estive na Diretoria de Ensino, ela perguntou se os resultados obtidos nas provas diagnósticas eram usados para fazer as novas provas, e isso já foi considerado dessa vez. Pergunto se então a prova ficou mais fácil do que o usual, ela nega (fico confusa...). Ela também fala que essa prova foi feita com atraso, pois todas as escolas sob direção da Diretoria de Ensino da Região Centro receberam com atraso, então são as provas do 2º bimestre.

Ela explica que essa prova é só diagnóstica, não valendo nota aos alunos até o Saresp mesmo, onde a nota será válida, e assim também ajuda os professores, “mas sabe como é professor, professor acha tudo difícil.”

Logo em seguida, entra na sala o Prof. Márcio (Matemática), de quem Sandra já havia comentado comigo, de ser um ótimo professor, mas não usar o material. Ela nos apresenta, pergunta se ele está ocupado, e ele diz que não, ela pede que ele converse comigo sobre os caderninhos, e fala que precisa fazer umas coisas, além de ter opinião diferente da dele, diz que é melhor a gente conversar sem ela “pôr a colher”.

Então explico rapidamente minha pesquisa (tema, ligação institucional, e que é uma pesquisa com intenção de saber as opiniões sobre esses materiais) e pergunto o que ele pensa sobre o material. Ele responde que usa, que acha o material compatível com o 1º ano, mas que não usa para o terceiro ano, pois não acha bom para eles. Fala também das provas que Sandra acabara de me mostrar, e diz que “a primeira prova todo mundo foi mal porque não teve cobrança de nota, mas que dessa vez teve, então eles foram bem, e sem colar”. Olho e vejo que está escrito que as provas são relativas ao 2º semestre (não bimestre como Sandra disse).

Questiono por que ele não usa o material do 3º ano, ele fala “Existem matérias que começam a ser dadas em um ano, ficam quebradas e depois são retomadas sem sentido bem depois, então prefiro mudar a ordem de vários conteúdos, e para isso, preciso de outro material, que é o livro didático.”

Disse que não usa o caderno do professor. Explica que no ano passado ele não usou os caderninhos dos alunos durante os 3 primeiros bimestres, e que no último bimestre, deu todos de uma só vez, e os alunos conseguiram, mas ao mesmo tempo acha que o material exigiria mais tempo para explicar tudo o que é para ser ensinado.

Ele reclama também do sistema de avaliação, que acha que não está adaptado, e me pergunta para que eu acho que servem as avaliações, eu menciono a possibilidade do prof. saber o nível dos alunos para poder acompanhar a sala. Ele acha que isso não é o bastante e que o sistema esqueceu que a prova precisa valer nota, para os alunos valorizarem. “Avaliação é para mostrar que o aluno tem responsabilidade”. Reclama que dentro da escola a lei garante que os alunos tenham todos os direitos e a situação se inverteu desde quando ele estudava (nesta mesma escola onde é professor hoje) e atualmente, onde o mundo dentro da escola é o oposto de fora dela, onde as pessoas precisam ser responsáveis, como no mundo do trabalho. “Na escola o aluno pode o que quiser, no trabalho não. Aqui é um mundo, põe o pezinho lá fora é outro.”

Ele afirma que mesmo se os alunos não aprenderem não importa, porque se a escola tiver altos índices de reprovação, a escola não recebe um bônus do Estado (é o item fluxo que entra nos cálculos para o IDESP²⁵). Ele acha isso um erro, e acredita que se os alunos pagassem um valor baixo como mensalidade, as coisas seriam melhores, pois “aí os alunos, os pais, a comunidade da escola decidiria como usar esse dinheiro pro bem dos alunos, sem deixar a escola refém de bonificações para ter o dinheiro que necessita.” Faz as contas de quanto dinheiro a escola teria se cada aluno pagasse R\$30,00, que seria muito mais do que esse bônus que “engessa a ação e a autonomia da escola”.

Volto a questionar o quanto esse material veio a responder às necessidades que a escola vivia antes, ele responde que “acaba apenas enfatizando um sistema maior de um faz de conta que começou na década de 70 de sucateamento do ensino”. Faz uma metáfora, dizendo que o professor atual é um camaleão, pois a cada governo chega um

²⁵ IDESP – Índice de resultados dos estudantes do Estado de São Paulo

material de uma cor, e o professor faz de conta que trabalha dentro daquilo, mas que a solução não está aí. Reclama que esse material cobra do professor sua qualidade (refere-se às provas realizadas todo fim de ano – prova de mérito, e atribuição de aulas ou não dos OFAs), mas que os alunos passam sem aprender a ser responsáveis por aquilo que deveriam aprender, e passam mesmo sem terem aprendido.

Conta que trabalha há 20 anos na escola, que estudou também com Sandra (coordenadora) e que para ganhar dinheiro é pedreiro na praia desde 1990 (quando se efetivou na escola).

Acha que para a escola poder ter um trabalho melhor, precisaria que os pais deixassem de delegar a responsabilidade, que estivessem mais participativos, decidindo o que acham importante para seus filhos. Por outro lado, ele fala que a escola (professores) também delegou o poder para os alunos, quando pergunto o motivo que levou a isso, ele diz que foram dois: imposições dos governos e consentimento dos professores, que fazem greves por salários, mas não por outras coisas que importam mais para o trabalho melhorar.

Depois dessa conversa, perguntei se ele aceitaria que eu fosse assistir algumas de suas aulas, ele concordou, fiquei de voltar 4^af. para isso.

Assim que saímos da sala da direção, ele foi para uma aula e as coordenadoras estavam na salinha do lado. Eva entregou um filme que ela me gravou sobre educação, e enviou por e-mail arquivos referentes às provas diagnósticas que os alunos estão fazendo.

Elas perguntaram se eu já assisti algumas aulas, e como estão os professores. Achei a pergunta bastante aberta e respondi dizendo que fui bem recebida pelos professores, que estou sendo bem acolhida, e que estão ajudando bastante no que eu tenho pedido a eles. Então Sandra insistiu me perguntando se os professores estavam usando os caderninhos e se sabiam como usar. Eu disse que eles me disseram que esse ano os professores não receberam os cadernos do professor, mas que em geral me contam que seguem os cadernos dos alunos, utilizando de fontes extras, pois nem quem trabalha com os cadernos do professor tem um material de consulta. Ela reafirmou que a proposta é assim mesmo, mas que os professores receberam sim os cadernos e cada um ficou com o seu desde o ano passado.

Sandra me pergunta se eu cheguei a assistir as aulas da Profa. Beatriz, conto a ela da conversa que tive no mesmo dia com ela e que logo poderei assistir. Sandra fala de um aluno que sua mãe foi chamada na escola e que essa professora estava presente na conversa. A mãe do aluno disse que era para ela se preparar, pois ela era mesmo uma bruxa. Então Sandra falou que se todos os professores da escola fossem como ela, os problemas da escola estariam acabados. Também perguntou se eu tinha assistido aulas do Gilmar, disse que sim, e que gostei muito da atitude dele com os alunos, em ambas as salas onde assisti suas aulas.

A coordenadora do ensino fundamental contou de um Fórum de Educação em que foram na semana anterior, no qual um palestrante dizia de 3 aspectos que um professor deveria ter para ser considerado um bom professor: 1) aspectos sociais – ser capaz de estabelecer um bom relacionamento com a sala de aula); 2) conhecimento – ter uma base boa do que pretende ensinar; em último 3) ligação com o cotidiano dos alunos.

Sandra então continua a falar dos professores e reclama de um professor que está muito relapso, não controla a turma e está deixando-a preocupada, e disse que vai sentar-se com ele, mas que pensa que planejar aulas com ele não vai ser suficiente, pois ele não vai seguir nem assim. Então aproveito para perguntar quanto tempo ela tem para

sentar com os professores para fazer esses ajustes, ou planejamento, então ela dá risadas e fala que não tem. A não ser em situações diferenciadas como a do caso desse professor, que ela considera como descompromisso.

Volta a falar do Prof. Gilmar, elogia seu trabalho, seu envolvimento e pergunta se eu sei quanto tempo ele trabalha em sala de aula, digo que ainda não sei, e ela fala que apenas 2 anos, que o jeito dele é muito bom, e que os alunos estão se esforçando nas aulas dele. Digo que notei esse bom relacionamento, retomo as 3 qualidades que a coordenadora do ensino fundamental comentou e disse que gostei muito de ver como ele cativou um dos alunos que no começo da aula estava fazendo muita bagunça. Ela diz que ele é mesmo excelente e repete o que já disse outras vezes, sobre a escola ter muito bons professores.

Digo que preciso ir embora (11h45), me despeço marcando a próxima visita para dia 22/09 (4^af).