

**LUÍS RENATO SILVA MALDONADO**

**REFORMAS EDUCACIONAIS NA PERSPECTIVA DE DOCENTES:**

**O PROGRAMA *SÃO PAULO FAZ ESCOLA***

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**março de 2013**

**LUÍS RENATO SILVA MALDONADO**

**REFORMAS EDUCACIONAIS NA PERSPECTIVA DE DOCENTES:**

**O PROGRAMA *SÃO PAULO FAZ ESCOLA***

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

**Área de concentração:** Sociologia da educação

Orientador: Prof. Dr. Elie George Guimarães Ghanem Júnior

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
março de 2013**

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

---

371.42 Maldonado, Luís Renato Silva

M244r Reformas educacionais na perspectiva de docentes: o Programa *São Paulo faz escola*/Luís Renato Silva Maldonado; orientação Elie George Guimarães Ghanem Júnior. - São Paulo: s.n., 2013.

121 p.ils.; tabs.; apêndices

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Reforma do ensino. 2. Currículos e programas. 3. Desempenho do professor. 4. Ensino Médio I. Ghanem Júnior, Elie George Guimarães, orient.

---

**MALDONADO, Luís Renato Silva**

**Reformas educacionais na perspectiva de docentes:**

**o Programa *São Paulo faz escola***

**Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-graduação em Educação da Universidade de  
São Paulo para a obtenção do título  
de Mestre em Educação.**

**Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_**

**Banca Examinadora**

**Prof. Dr. \_\_\_\_\_**

**Instituição \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_**

**Prof. Dr. \_\_\_\_\_**

**Instituição \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_**

**Prof. Dr. \_\_\_\_\_**

**Instituição \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_**

Aos meus pais que se fizeram ausentes/presentes nesta trajetória intelectual e orientaram os princípios de uma vida.

Dedico especialmente à minha mãe que neste ano de 2013, após mais de 30 anos de trabalho, pendurou as chuteiras da docência deixando um legado educacional que tanto me inspirou.

## Agradecimentos

Ao Departamento de Pós-Graduação da Feusp pela atenção ao percurso desta pesquisa, sobretudo aos professores Afrânio Mendes Catani e Kimi Tomizaki.

À todos os funcionários da Secretaria de pós-graduação da Feusp, Marcelo de Souza Ribeiro, Rosana Gomez Romero Pedroso, Bruna Pozzi Rufato, Diana Soubihe de Oliveira, Antonio Carlos de Martin e Cláudia Regina Pires Nunes, que tanto me auxiliaram neste percurso, de coração, sou muito grato a tudo.

Às professoras Cláudia Valentina Galian e Márcia Aparecida Gobbi pelas importantes contribuições do exame de qualificação.

À professora Maria da Graça Setton, pela oportunidade de ingressar na pós-graduação e ao aprendizado da relação entre vida acadêmica, desenvolvimento científico e política.

Aos professores Celso Ferretti e Guillermina Tiramonti, pelas conversas importantes para a reflexão acerca do trabalho docente.

Aos professores, direção e coordenação da E. E. Professor Andronico de Mello pela atenção, gentileza, parceria e aprendizado que a convivência profícua proporcionou.

À CAPES, pela concessão da bolsa que me permitiu maior dedicação ao trabalho de pesquisa.

À Gabriela Ferro, pelas primeiras leituras de consolidação do projeto de pesquisa e por participar na minha construção do ontem e da que está por vir.

À Nayara Magri Romero pela amizade, leituras, críticas e diálogos. A sua ajuda foi fundamental no desenvolvimento desse trabalho. A você querida, o meu muito obrigado.

À Carol Aguiar pela presença amiga e parceria intelectual.

Ao Danilo Cardoso pela atenção às minhas demandas desesperadas e por indicar-me o caminho da salvação. Amém!

Aos meus queridos amigos, parceiros de enrascadas, sem vocês certamente esse percurso teria sido ainda mais cruel. Meus agradecimentos ao Yves Finzetto, Acauam Oliveira e Paulo Márcio, pela presença e disponibilidade em todos os momentos.

Ao Uirá (Gepa) Fernandes, parceiro de viagens, profissão, amigo de sempre, conselheiro, tradutor e *sparring*. Agradeço-lhe por toda a força dada nessa caminhada. Beijo no coração.

Ao Tiago Nero Calles, amigo, irmão posição que a vida me presenteou. Obrigado pelos diálogos, entrevistas, cervejas, lamentos e o desejo compartilhado de mudar o mundo, além, é claro, da revisão deste texto. Obrigado.

Ao Daniel Azevedo e Tatiana Prietto, pela garra e exemplo que me ajudaram sempre a dar um passo adiante.

Aos que contribuíram direta e indiretamente, sobretudo nos momentos difíceis: Fabiana Carneiro, Talitinha, Michelle Prazeres, Rodrigo Ratier, Wanda (Katu) Marques, Maria Angélica Durães e Marielza Fernandes.

Aos companheiros e orientandos do Elie, Jacqueline Simões, Milton Alves Santos, Maria Socorro Torquato pelos apontamentos e contribuições.

Aos companheiros de futebol do Lado B, que participaram desta empreitada com reflexões importantes para esta partida.

Aos meus alunos de ontem, de hoje e, tomara, de amanhã, representados por Fernanda Costa, Cecília Six, Sarah Gimbernau, Gabriel Kanashiro, Vitinho Camargo, Matheus Bio (Bicho), Pedrinho Burgos, Nicole Guiral, Bianca e tantos outros que instigaram ao constante aprendizado e, principalmente, por me fazerem apaixonado pela profissão de ensinar.

Aos meus irmãos Camila, Karina, Léo e Mári, pelo amor de sempre. O que seria de mim Ká, sem nossos longos almoços regados a reflexões sobre a vida? Amo-te maninha.

À renovação da vida trazida pelo Luquinhas, a pequena Nicoleta, a rebenta Lorena e a que está por vir, Sarah. Essa pesquisa foi também resultado do desejo de outra educação, de outra escola pública para esses meninos e meninas. Que essa educação seja uma experiência crítica, que fomente a democracia, a convivência tolerante, a solidariedade e pavimente o caminho para a construção de um mundo novo.

À Bluma, por me despertar outra percepção, de maior generosidade, tolerância e compreensão diante da vida. A existência nos apresenta muitos caminhos, por vezes tortuosos e incompreensíveis. Caminhos que nos levam ao longe. Talvez seja desse lugar, à distância, que enxerguemos melhor as coisas.

E por fim, agradeço especialmente ao professor, educador, orientador e bombeiro Elie Ghanem, pela orientação rigorosa que abre os espaços para a reflexão, o pensar que se quer autônomo, mas sempre amparado pela sua sabedoria. Agradeço-lhe imensamente por estar sempre presente e, paradoxalmente, dar-me *fueguitos* nessa trajetória. Sou muito grato a tudo. Obrigado!

## Citações

“Un hombre del pueblo de Neguá, en la costa de Colombia, pudo subir al cielo. A la vuelta, contó. Dijo que había contemplado, desde allá arriba, la vida humana. Y dijo que somos un mar de fueguitos.- El mundo es eso - reveló-. Un montón de gente, un mar de fueguitos.

Cada persona brilla con la luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay gente de fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores.

Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente de fuego loco, que llena el aire de chispas; algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman, pero otros arden la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca se enciende".

Eduardo Galeano - *El libro de los abrazos*



## Resumo

MALDONADO, L. R. S. Reformas educacionais na perspectiva de docentes: o Programa *São Paulo faz escola*. 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Esta pesquisa pretendeu analisar a perspectiva de professores diante de uma etapa do longo processo reformista da educação pública paulista que se desenvolve desde meados da década de 90. Em 2008, foi implantado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, o SPfe (*São Paulo faz escola*), programa que objetivou criar uma base curricular comum para toda a rede de ensino estadual. Afora a proposta curricular, o programa incorporou a adoção de uma política de bonificação financeira atrelada ao uso de um material didático próprio; o reposicionamento da função do coordenador pedagógico como gestor das mudanças propostas; a responsabilização dos professores pelos resultados do processo de ensino e, como desdobramento, a reestruturação da carreira docente e a criação de cursos de formação específica baseados nos conteúdos e metodologias do SPfe. A pergunta de pesquisa proposta foi: como o magistério interpreta as recentes reformas na educação paulista, no âmbito do Programa *São Paulo faz escola*? A pergunta tinha o objetivo de identificar as mudanças percebidas pela categoria em sua prática, especificamente no que se refere à autonomia no fazer docente diante da imposição do uso de um currículo determinado e de um material didático estruturado. A hipótese de pesquisa é a de que os professores interpretariam as reformas relacionadas ao SPfe como mudanças que retiram a sua autonomia de trabalho, uma vez que o currículo imposto pelo sistema de ensino apostilado, assim como o seu vínculo com avaliações discentes, docentes e processos de formação exerceriam controle na condução do processo pedagógico interferindo, assim, no mandato docente. Para responder a pergunta, fez-se observação e entrevista semiestruturada com oito professores da Escola Prof. Andronico de Mello. De início, os materiais prescritos foram praticamente ignorados, mas, uma grande parcela dos professores da escola passou a fazer algum tipo de uso do material. A reforma curricular, em si, não se mostrou instrumento suficientemente capaz de incluir os materiais didáticos do programa nas práticas docentes. Os professores não se convenceram dos benefícios que os materiais poderiam trazer às suas práticas. Para que isto ocorresse, foram demandados dispositivos complementares que pouco a pouco levaram o professor ao seu uso. O primeiro e mais significativo destes foi o bônus docente, relacionando o conteúdo dos materiais do programa às avaliações discentes (Saresp) e docentes (Avaliação de mérito) com vistas ao incremento salarial. O segundo dispositivo vinculou à formação oferecida aos docentes ingressantes os princípios, metodologias e conteúdos da nova base curricular num processo de (con)formação docente relativa ao programa. Por fim, a escola pesquisada tem um corpo docente com sólida formação e pouca flutuação, uma cultura voltada ao comprometimento e à autonomia, mas, a penetração das diretrizes curriculares do programa está ocorrendo paulatinamente, minando a resistência docente. Isto sugere que em contextos menos estruturados este processo avança a passos mais largos e pode estar rumando à consolidação de um sistema de controle e fragmentação do fazer docente.

**Palavras-chave:** reforma educacional; currículo; trabalho docente; ensino médio.

## Abstract

This research intended to analyze the teacher's perspective regarding the long reformist process of the Public Education of the state of São Paulo, in Brazil, which has been taking place since the middle of the 90's. In 2008, the SEE (Department of Education of São Paulo State) implemented the SPfe (*São Paulo faz escola*), a program which intended to create a common base curriculum for the entire state's educational system. Besides the proposal of the curriculum, the program also proposed the adoption of a policy of financial bonus linked to the acceptance and usage of the former; the replacement of the pedagogic coordinator function to manage those changes; making responsible the teachers for the consequences of the teaching process and, as a result, the restructuring of the teaching career and the creation of courses for specific formation based on the contents and methodologies of the SPfe. The question of this research was how the professorship has interpreted those recent reforms in the educational system of São Paulo state, known as *São Paulo faz escola*? The research had the objective of identifying the changes noticed by the professorship in their practice, specifically regarding their autonomy while teaching before the imposition of a pre-determined curriculum and its correspondent didactic material. The research hypothesis is that teachers interpret reform as SPfe how changes that derive their operating autonomy, since the curriculum imposed by the learnship system, as well as its link with evaluations learners, teachers and processes training have controlled the conduct of the educational process interfering thus the mandate teaching. To answer this question, through empirical research and semi-structured interviews, I interviewed eight teachers of E.E Prof. Andronico de Mello. I concluded that if at the beginning that pedagogical material was rather ignored by the teachers, currently a great number of teachers of that school, somehow employs it in their jobs. That is due to the fact that the curricular reform itself has not proven enough to be adopted as didactic material of the program on the teaching practice. Teachers were not convinced of the benefits that didactic material could bring to their teaching practice. The insertion of those didactic materials into the teaching practices was used driven by some complementary devices that slowly influenced teachers in using them. The first and most important one was the bonus. In other words, correlate the content of that material to the evaluation of students (Saresp) and teachers (evaluation of merit). The second device, linked to the formation of teachers – for the new comers through the reinforcing of principles, methodologies and contents of the new curriculum in a process of (con) formation of teachers. Last, I could infer that if that specific school which has a stable group of teachers with a solid formation, besides their culture concerned with commitment and autonomy, the insertion of those curricular guidelines of this new program can be undermining the teachers resistance; we can conjecture that in some other less structured and organized schools, this process advances faster and can be going towards the consolidation of a system of control and fragmentation of the teaching practices.

**Keywords: educational reform; curriculum; professorship; high school.**

## LISTA DE SIGLAS

AUGM	Associação das Universidades do Grupo Montevideu
BM	Banco Mundial
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
EDF- Feusp	Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação
EDM- Feusp	Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada
EEPAM	Escola Estadual Professor Andronico de Mello
Efap	Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FACV	Fundação Alberto Carlos Vanzolini
FCH	Fundação Carlos Chagas
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
Feusp	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Fuvest	Fundação Universitária para o Vestibular
GPS	Grupo de Pesquisa Práticas de Socialização
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
Inclusp	Programa de Inclusão Social da USP
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Programa de Aperfeiçoamento de Ensino
PCESP	Parâmetros Curriculares do Estado de São Paulo
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Redefor	Rede São Paulo de Formação Docente
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saresp	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE	Secretaria de Estado da Educação 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
UNLP	Universidad Nacional de La Plata
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 O PROGRAMA SÃO PAULO FAZ ESCOLA</b> .....	20
1.1 Do contexto internacional ao Brasil e São Paulo .....	24
1.2 Características do programa .....	28
1.3 Autonomia e gestão escolar no contexto reformista: entre a teoria e a prática...	32
1.4 O programa e os materiais apostilados .....	37
<b>2 O TRABALHO DOCENTE</b> .....	44
2.1 Mudanças no mundo do trabalho .....	44
2.2 As condições do trabalho docente .....	46
2.3 A especificidade do trabalho docente .....	49
2.4 O controle e a resistência docente .....	51
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: A PESQUISA JUNTO AOS DOCENTES</b> .....	54
3.1 Observações de inspiração etnográfica .....	55
3.2 Como receberam o professor pesquisador .....	57
3.3 Os questionários .....	58
3.4 A aplicação dos questionários .....	60
3.5 As entrevistas .....	61
3.6 Logística da distribuição dos materiais do SPfe.....	64
3.7 Características da EEPAM .....	65
3.8 Princípios éticos .....	67
<b>4 ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	68
4.1 Os docentes e a reforma .....	68
4.2 A percepção do programa e as mudanças na escola.....	70
4.3 A percepção dos materiais e mudanças na prática docente .....	76
4.4 O sistema cíclico, a autonomia e o controle do fazer docente .....	83
4.4.1 O ciclo de controle .....	87
4.4.2 Reformas e crise docente .....	91
4.4.3 A resistência docente às mudanças na sua prática .....	92
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	96
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	102
<b>APÊNDICES</b> .....	108

## Introdução

Lecionei entre os anos de 2003 e 2008 na Escola Estadual Professor Andronico de Mello (EEPAM), na Vila Sônia, zona oeste da cidade de São Paulo. Neste período, sempre no ensino médio, desenvolvi alguns projetos integrando as áreas de História, Sociologia e Filosofia. Mais de uma vez, no decorrer das minhas aulas, escutei reclamações dos estudantes:

- Professor Renato, a nossa aula é de História, por que é que devemos estudar a noção de liberdade? Parece mais aula de filosofia!

Argumentava com os meus alunos que a divisão das ciências humanas em disciplinas promove uma fratura na reflexão e que não podemos pensar em liberdade, algo tão importante, sobretudo para os jovens, sem entender a história do conceito, o seu desenvolvimento por parte de alguns filósofos e como estas ideias podem reverberar nas transformações sociais.

Para aqueles trabalhos em sala de aula, baseei-me em algumas reflexões desenvolvidas em publicação anterior (MALDONADO, 2004), onde abordei as relações entre mídia, política e juventude. Ao longo do desenvolvimento da relação com os meus alunos, no processo de criação do curso do primeiro ano do ensino médio, fiz contínuas adaptações, formulações, experiências e reflexões que resultaram na elaboração de um programa de aulas e de um material didático específico, que acreditei ser um importante suporte para as aulas ministradas. Esse processo original, intimamente ligado à experiência com aquela comunidade de estudantes e vinculado a um cotidiano criativo, do meu ponto de vista, tornava o fazer docente um trabalho intelectualmente vivo e desafiador.

No início do ano letivo de 2008, a então Secretária de educação, Maria Helena Guimarães de Castro, apresentou à comunidade escolar da rede pública a proposta curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (resolução SE 76/2008), mais conhecida como programa *São Paulo faz escola* (SPfe). O SPfe incorporou um conjunto de materiais didáticos apostilados para servir de suporte a uma recuperação intensiva de conteúdos para os alunos do ensino fundamental e médio. A apresentação da proposta argumentava sobre a necessidade de intervir na realidade educacional produzindo um subsídio didático para as escolas públicas estaduais devido

aos resultados ruins obtidos nas últimas avaliações institucionais, com destaque para o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) do ano de 2005.

Numa perspectiva mais ampla, o SPfe se insere na Nova Agenda da Educação Pública do Estado de São Paulo, programa do governo José Serra que inclui dez ações para a melhoria da educação básica paulista. Uma dessas ações foi a implantação de um currículo único em todas as escolas estaduais do Estado de São Paulo. A partir desse programa curricular, os estudantes passaram a receber o mesmo material didático apostilado e devem seguir o mesmo plano de aula. Os professores, por sua vez, são capacitados para utilizar os materiais didáticos do programa e utilizar os resultados das avaliações institucionais (Saresp, Prova Brasil e Saeb) no planejamento pedagógico. A implantação do programa se deu alinhada a uma política de bonificação financeira aos professores, por sua vez atrelada às metas estipuladas por avaliações externas de desempenho dos alunos (Saresp), apoiadas em matrizes curriculares, ou seja, vinculadas aos conteúdos dos materiais didáticos do programa.

Numa primeira reflexão sobre as mudanças encaminhadas pela SEE desapontou-me o fato de que teria problemas para seguir o programa e continuar a utilizar o material que desenvolvi, uma vez que os seus conteúdos não se relacionavam com os do programa do SPfe e, conseqüentemente, à avaliação do Saresp. Isto traria conseqüências em relação ao bônus salarial para além do aspecto individual, uma vez que as metas são estipuladas por escola. Em outras palavras, com a implementação do programa SPfe um outro projeto, outra perspectiva pedagógica e como desdobramento, outro material didático substituiria o meu plano de trabalho, fruto de um percurso de minhas experiências docentes e do conhecimento das especificidades daquela comunidade escolar.

Nos meses seguintes, percebi um movimento diverso entre os meus colegas professores. Alguns contrariados com mais um projeto não dialogado do governo, descontentes com o novo material e outros interessados em suas possibilidades. As maiores críticas, percebidas nas conversas do cotidiano, baseavam-se no conteúdo proposto em si, devido aos graves erros gramaticais e conceituais das apostilas. Ficaram bastante conhecidos, devido à ampla divulgação pelos meios de comunicação, erros grosseiros nas apostilas, como a palavra “ensino” grafada com cedilha e o mapa que

dispunha incorretamente os países da América do Sul. Entretanto, incomodou-me a forma impositiva de implantação daquela política pública, além da limitação que impunha ao planejamento do trabalho docente, bem como os seus desdobramentos possíveis no que tange ao fazer docente.

Interessava-me, em um primeiro momento, entender a intenção do governo em produzir, distribuir e impor aquele material, compreendido como meio para a socialização de novas práticas docentes. Pareceu-me claro que aquela máxima da escola pública onde o professor fecha a porta e tem ali, no espaço restrito da sala de aula, a sua autonomia garantida, parecia estar condenada. Um mecanismo de controle se constituía para avançar em espaços de atuação docente anteriormente livres, ou mais livres.

Pouco a pouco, meus questionamentos foram se deslocando, priorizando a seguinte questão: como o professor se relacionaria com tal processo? Quero dizer, será que aquela sensação de tolhimento, devido à regulação não dialogada, sem direito à participação e planejamento coletivo em nossa atividade profissional seria compartilhada por outros colegas? E como tal imposição atingiria a nossa prática profissional?

O segundo momento se deu a partir da participação nos seminários do Grupo de Pesquisa sobre Práticas de Socialização no Mundo Contemporâneo (GPS). Sediado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), o objetivo do GPS é refletir sobre a particularidade das práticas de socialização na atualidade. Organizadas pela professora Maria da Graça Setton, as reuniões do GPS proporcionaram maior intimidade com a teoria sociológica, além de instigantes conversas e contribuições dos participantes para a consolidação de minhas indagações e a formulação do projeto de pesquisa.

Afora a proposta curricular, o programa<sup>1</sup> incorpora uma política de bonificação financeira atrelada ao uso desse mesmo material; o reposicionamento da função do coordenador pedagógico como gestor das mudanças propostas; a responsabilização dos professores pelos resultados do processo de ensino e, como desdobramento, a

---

<sup>3</sup> Refiro-me à documentação oficial da SEE que apresenta o programa e caracteriza os seus pressupostos e objetivos, principalmente a *Revista São Paulo faz Escola* (2008) e o *Caderno do gestor* (2008).

reestruturação da carreira docente e a criação de cursos de formação específica baseados nos conteúdos e metodologias dos cadernos do SPfe<sup>2</sup>.

Para além do objetivo específico da consolidação das aprendizagens, apresentado como argumento pela SEE para a implantação do programa, entendo que o SPfe integra um amplo projeto reformista sistemático e difuso, que envolve uma série de recursos e integra um conjunto de medidas centralizadoras. Estas medidas trouxeram para as escolas novas relações de hierarquia, procedimentos de motivação e a acentuação do carácter individual do trabalho docente por meio de avaliações externas e mecanismos de performatividade (FERNANDES, 2010). Isto porque os seus pressupostos e instrumentos reformadores estão em consonância com a análise de diversos pesquisadores sobre as reformas educacionais já ocorridas, sobretudo entre os anos 1990 e a primeira década deste século, em diversas partes do mundo, com destaque para a América Latina (OLIVEIRA, 2004; TIRAMONTI, 1997; GENTILI et al, 2004; BARRIGA, ESPINOSA, 2001; TORRES, 1996a; KRAWCZYK, 2005).

Segundo a bibliografia que consultei, de forma geral, as reformas já realizadas e algumas ainda em curso na América Latina, a partir dos anos 1990, implicaram em transformações profundas no modo de administração e organização da educação pública. As reformas empreendidas incorporaram os princípios da produtividade, eficiência, racionalização, administração gerencial, performatividade<sup>3</sup>, ensino por competências<sup>4</sup>, entre outros, que mesclam a noção de modernização, liberalismo econômico e a minimização da atuação do Estado com redução do gasto público<sup>5</sup>. Para

---

<sup>2</sup> Por meio do Decreto nº 54.297, de 5 de maio de 2009, o governador do Estado, José Serra, criou a Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores Paulo Renato Souza (Efap). A partir deste decreto, os professores ingressantes na carreira do magistério devem obrigatoriamente passar pelos seus cursos de formação.

<sup>3</sup> A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e uma regulação que serve de críticas, comparações e demonstrações como meio de controle, pressões e mudanças. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda momentos de “promoção” ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou o valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação (BALL, 2002, p.4).

<sup>4</sup> O SPfe se articula ao discurso que defende a necessidade de modernização e o incremento do rendimento escolar sob o paradigma do ensino por competências, uma vez que a escola se veria pressionada a dar respostas às novas configurações do trabalho dos dias atuais.

<sup>5</sup> A proposição de um Estado mínimo e o aumento dos mecanismos de controle pode parecer contraditória sob um primeiro olhar. A noção de Estado mínimo evidencia o seu recuo não propriamente no que se refere à definição de políticas públicas, mas no financiamento das políticas sociais, no estímulo à privatização e na transferência de responsabilidades do provimento e a capacidade gerencial dos diferentes serviços sociais (saúde, educação, previdência, entre outros), para a sociedade civil (ONGs,



Ball (2002), estes instrumentos seriam tecnologias políticas aplicadas à educação que reformam não apenas as instituições, mas também o significado de ser professor. São ações que modificaram o que fazem os professores, a sua subjetividade e, conseqüentemente, a sua identidade profissional. Compreendo identidade profissional baseando-me em Bernstein (1996), como a percepção que os docentes possuem de si mesmos enquanto profissionais da educação. Segundo Oliveira (2004), as reformas atuaram não só no nível da escola, mas, em todo o sistema, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar e promovendo alterações substanciais na relação dos docentes com a sua prática profissional.

No caso específico de São Paulo, “medidas implementadas entre 2002 e 2006 intensificaram a presença de elementos da gestão gerencialista e performática no interior das escolas públicas paulistas” (FERNANDES, 2010, p.80). A partir da reforma intitulada a “Escola de cara nova”, de 1995, a avaliação de desempenho do professor, o bônus por mérito, avaliações externas dos estudantes, entre outros dispositivos, passaram a fazer parte do cotidiano docente e marcaram a passagem de um Estado educador para um Estado avaliador ou regulador, que define padrões de conduta e de trabalho dentro das escolas<sup>6</sup>. Assim, concordo também com Ball (2002, p.7) quando afirma que

novos papéis e subjetividades são criados conforme os professores são “retrabalhados” como produtores/proporcionadores, empreendedores educacionais e gestores e são sujeitos a avaliações regulares, a revisões e comparações de seu desempenho.

Neste contexto, perguntei-me como o magistério interpreta as recentes reformas na educação paulista, no âmbito do Programa *São Paulo faz escola*, com o objetivo de identificar as mudanças percebidas pela categoria em sua prática, especificamente no que se refere à autonomia<sup>7</sup> no fazer docente diante da imposição do uso de um currículo determinado e de um material didático estruturado.

---

movimentos sociais, empresas e sindicatos). É uma estratégia que promove a descentralização das questões operacionais e a centralização das questões estratégicas (EVANGELISTA, SHIROMA, 2007).

<sup>6</sup> Estes dispositivos atuam como pedagogias invisíveis de gerenciamento que “por meio de avaliações, análises, e formas de pagamento relacionadas ao desempenho ‘ampliam’ o que pode ser controlado na esfera administrativa” (BALL, 2005, p. 545).

<sup>7</sup> Entendo que autonomia na prática docente se refere ao exercício do controle na condução do ensino e da aprendizagem de seus alunos. Isto implica selecionar os conteúdos, escolher o método pedagógico e suas ações avaliativas, bem como exercer o domínio sobre a condução do processo pedagógico desde o planejamento.

Suponho que, diante do cenário reformista apresentado, estaria em curso uma estratégia de controle técnico e disciplinarização do trabalho docente solicitados por meio do programa SPfe. Eu me pauto pelas análises já existentes para afirmar que o programa SPfe promove a fragmentação e a acentuação do caráter individual do trabalho, além de gerar novos papéis e relações de hierarquia que resultariam num impulso à proletarização docente, no sentido em que desenvolve Oliveira (2004), ou seja, na perda do processo integral do seu trabalho. Se, as mudanças impostas pelo programa que alteraram as condições de trabalho resultaram de fato em mudanças na prática docente, podemos inferir que elas podem desdobrar-se em transformações na sua subjetividade e identidade profissional<sup>8</sup>.

A hipótese de pesquisa é a de que os professores interpretariam as reformas relacionadas ao SPfe como mudanças que tiram a sua autonomia de trabalho, uma vez que o currículo imposto pelo sistema de ensino apostilado, assim como o seu vínculo com avaliações discentes, docentes e processos de formação exerceriam controle na condução do processo pedagógico interferindo, assim, no mandato docente.

Apesar de muitas pesquisas já terem abordado o tema da reestruturação do trabalho docente envolvendo, por exemplo, os temas da desprofissionalização, precarização, além da proletarização do magistério, segundo Oliveira (2004), ainda há uma grande lacuna na produção bibliográfica no que se refere tanto às condições atuais de trabalho na escola quanto às formas de resistência e conflito empreendidas pelos docentes.

Desta maneira, a análise da percepção docente sobre o SPfe e de seus desdobramentos, pode ser um campo fértil para a pesquisa sociológica que queira compreender as formas de apropriação, resistência ou crítica na relação com o programa. Para esta análise, faz-se necessário considerar as características gerais e as particularidades do trabalho docente, bem como pontuar em que medida as ações reformistas poderiam atuar. Assim, parece-me que a pesquisa deve rastrear o desenrolar dos processos reformistas em um contexto particular, localizado no espaço escolar e da perspectiva dos docentes. Com este fim, procurei relacionar a agenda internacional das reformas educacionais com as ações desenvolvidas no contexto paulista. Penso que o

---

<sup>8</sup>Perda da autonomia, para Braverman (1987), refere-se à perda do controle sobre o processo de trabalho, acarretando a perda da noção de integridade, num processo em que o trabalhador é alienado porque não concebe o próprio trabalho.

programa SPfe pode ser visto como uma espécie de modelo de aplicação das políticas reformistas no campo da educação, uma vez que as suas ações se coadunam com os pressupostos teóricos anteriormente citados, sobretudo os princípios da reforma do Estado brasileiro e as ações decorrentes para a sua execução.

## **1. O Programa *São Paulo faz escola* e o movimento reformista mundial**

Entre as últimas décadas do século XX e o início do XXI, a reorganização do sistema de produção em bases sociais, econômicas e geográficas distintas, bem como a reconfiguração das relações de trabalho decorrentes do desenvolvimento de novas tecnologias associadas aos meios de comunicação promoveu mudanças importantes nos sistemas políticos e econômicos em várias partes do globo.

A acumulação flexível de capital emerge como novo paradigma que, segundo Harvey (1993), entre outros aspectos, implica em níveis bastante altos de desemprego, ganhos modestos, retrocesso do poder sindical e marca uma radical reestruturação do mercado de trabalho. Pode ser compreendida como uma estratégia para reestruturação do regime de acumulação de capital taylorista-fordista, pois reflete uma fase do capitalismo que transforma os modos de produzir com o objetivo de ampliar os lucros com flexibilidade, promovendo alterações nas normas de consumo, nas relações espaço tempo, nos padrões de cultura, na organização das empresas e relações de trabalho. A transformação das relações de trabalho se deu a partir do barateamento da mão de obra, vinculado à redução dos custos salariais. Este fenômeno ocorreu devido à fragmentação das cadeias produtivas, viabilizada pela incorporação dos avanços da informática e das tecnologias da informação que permitiram o controle dos processos produtivos em tempo progressivamente real e a baixo custo. Assim, para Dupas (2000), tornou-se possível utilizar-se da força de trabalho de países da periferia do capitalismo transferindo a produção nas fases mais empregadoras para locais sem proteção social do trabalhador, o que diminuiu sensivelmente os seus custos.

A acumulação flexível se mostra como reação à crise capitalista dos anos 70-80, que marcou o fim do ciclo de crescimento baseado no modelo taylorista-fordista. A partir desse novo modelo, se rompe com os modos de regulação e se redefine o papel do Estado, sobretudo no que tange as questões sociais e a educação. A educação, sob esse novo olhar, deve se ajustar às demandas empresariais e é marcada pela ideologia da qualificação, como elemento que determina a empregabilidade e que ajudaria a recompor as bases da acumulação capitalista deterioradas pela crise estrutural do sistema.

Para Gentili et al (2004), durante os últimos vinte anos, os países da América Latina em seu conjunto têm passado por mudanças dramáticas em suas estruturas econômicas e sociais e foram submetidos a profundos processos de reforma baseados na racionalização do gasto público e redefinição das modalidades de intervenção do Estado em matéria econômica, social e educativa. Segundo Barriga e Espinosa (2001), as ações reformistas são pautadas por um novo paradigma, surgido a partir do Consenso de Washington<sup>9</sup>, uma mistura de liberalismo econômico, modernização e redução do gasto público. Para Tiramonti (1997, p.2),

los países de la periferia, excluidos de la posibilidad de intervenir en la configuración de la orden mundial, han iniciado un proceso de reconversión económica destinado a adaptarse a él y generar algún circuito que les permita incorporarse al intercambio.

No que tange a educação, esse contexto implicou em exigências vinculadas a novos aprendizados estruturados a partir de reformas propostas por organismos multilaterais, tais como o Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), que realizaram conferências e por meio de publicações, influenciaram reformas e medidas, mormente em governos localizados na periferia do capitalismo. Ainda segundo Tiramonti (1997, p.2), “La modernización aparece entonces como una exigencia insoslayable”. A necessidade de fazer parte, de adentrar a um circuito mundial de trocas que restabelece os princípios da competitividade, faz com que surjam novas preocupações em relação aos sistemas educacionais.

O marco teórico desta nova dimensão educativa foi desenhado, sobretudo, a partir da conferência de educação realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. Nesta conferência promovida por instituições como a Unesco, Unicef, PNUD e o BM, foi traçado um conjunto de orientações e metas para a educação em uma perspectiva global.

---

<sup>9</sup>Em 1989, um conjunto de medidas de ajustamento macroeconômico foi fundamentado pelo economista inglês, ex-consultor econômico do tesouro britânico e conselheiro para o Fundo Monetário Internacional (FMI) John Williamson. Estas medidas, que acabaram conhecidas como “Consenso de Washington”, organizadas por meio de dez regras básicas, tornaram-se a base da política oficial do FMI em 1990, que passou a “receitá-la” aos países em desenvolvimento em dificuldades econômicas, sobretudo na América Latina. As regras básicas tratam de disciplina fiscal, redução dos gastos públicos, reforma tributária, a prática de juros de mercado, privatização de empresas estatais, desregulamentação das leis econômicas e trabalhistas, entre outras recomendações e desdobramentos.

A *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, documento resultante da conferência, entre outros apontamentos, destacou a organização do currículo sob a ótica da aprendizagem por meio de um conjunto de competências que deveria atender as necessidades básicas de formação orientadas às necessidades da “sociedade do conhecimento”. As matrizes reformistas que aludem ao texto da *Declaração*, contudo, foram definidas unilateralmente e norteadas por princípios gerencialistas e performáticos que introduziram mudanças profundas na organização escolar e no papel dos docentes (BALL, 2002).

As instituições que fizeram parte da Conferência, com relevo para o BM, órgão de fomento para aqueles novos projetos, em parceria com os governos signatários da *Declaração* passam a construir um conjunto de recomendações aos governos por meio de assessorias e de assistência técnica em políticas educativas. O apoio ao desenvolvimento de projetos educacionais foi então condicionado à adoção dos preceitos defendidos pelo BM<sup>10</sup>, condicionando também o seu financiamento aos ajustes propostos (CORAGGIO, 1996).

Após Jomtien, seguiu-se a reunião do Comitê Regional Intergovernamental, realizada em Quito (1991); em 1993, a Unesco convoca uma reunião em Santiago do Chile, quando Ministros de Educação e chefes de delegação da América Latina e Caribe elaboram a Declaração de Santiago e, em 1996, se realiza, na cidade de Kingston, a sexta reunião do Comitê Regional Intergovernamental– PROMEDLAC VI. Por fim, a Cúpula Mundial de Educação se reuniu em Dakar, no Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000, com o “propósito de incorporar as decisões de Jomtien, principalmente no que se refere ao desenvolvimento de um novo modelo educativo ligado à transformação produtiva com equidade” (ARAÚJO; CASTRO, 2011, p. 103). Os documentos resultantes daqueles encontros apontaram para uma perspectiva comum de direcionamento das reformas propostas às demandas do mercado trabalho. A educação ganha sentido específico, atuando para a inserção social no mundo produtivo (SHIROMA 2002; TORRES 1995; CORAGGIO, 1996).

Ao analisarmos os sistemas educacionais da América Latina, apesar da diversidade de elementos internos e externos dos países da região, observamos a emergência de um conjunto de práticas reformistas comuns com inspiração no

---

<sup>10</sup>Leher (1999) considera o Banco Mundial o “Ministério Mundial da Educação dos países periféricos”.

documento produzido na Tailândia e seus desdobramentos seguintes, tais como: a descentralização da gestão com a defesa da autonomia escolar, o estabelecimento de um sistema de exames para avaliar os resultados da ação educativa, o emprego de teorias da administração nos sistemas de ensino, a revisão dos conteúdos didáticos, ampliação do acesso à escola, atendimento a uma demanda de modernização dos saberes e práticas, entre outros. Isto se deu, ainda segundo Araújo e Castro (2011) graças à inadequada apropriação de termos por reformadores e instituições, tais como: participação, autonomia, descentralização, entre outros, utilizadas, na lógica gerencial, como um processo necessário à racionalização dos recursos e não como mecanismos direcionados à gestão democrática. Neste sentido, as medidas e recomendações dos órgãos internacionais orientam práticas que pontuam um conjunto de medidas que se articulam para incorporar ao campo educacional uma série de conceitualizações e reconceitualizações oriundas de modelos econômicos. Segundo Coraggio (1996, p. 102), podemos destacar o BM, uma vez que

Para enquadrar a realidade educativa em seu modelo econômico e poder aplicar-lhe seus teoremas gerais, o Banco estabeleceu uma correlação (mais que uma analogia) entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa.

Esta penetração da lógica do mercado parece ocorrer em todas as instâncias sociais, incorporando setores como o educacional, que, de tal perspectiva, não conseguiria responder às demandas por melhor distribuição de renda e saldar uma dívida social acumulada por décadas. Assim, a educação que se pretende é uma ação que contribua para a diminuição das desigualdades sociais, como eixo para a busca da equidade social. Para tanto, reformar os sistemas educacionais em busca da melhora dos índices de produtividade, atribuir metas às ações docentes, instaurar mecanismos de performatividade, baseados na lógica do mercado, seriam soluções para incrementar os sistemas de ensino, sobretudo em países da periferia do capitalismo. Para Lessard e Tardif (2008),

Os governos, por outro lado, pressionados por contextos econômicos, consideram mais e mais a educação escolar como um investimento que deve ser rentável, o que se traduz por uma racionalização das organizações escolares e enxugamentos substanciais nos orçamentos. Eles visam simultaneamente a aumentar a sua eficácia e sua

“imputabilidade” (atribuir autoria ou responsabilidade) através de práticas e normas de gestão e de organização do trabalho provenientes diretamente do ambiente industrial e administrativo. (p.25).

Reconhece-se o desenvolvimento de uma estratégia mais ou menos comum para se iniciar a reforma. Ela geralmente parte do reconhecimento de uma crise na educação que pode estar apoiada sobre vários aspectos. Seja o resultado ruim em avaliações institucionais nacionais ou internacionais ou a necessidade de realizar mudanças devido às novas demandas que emanam do processo de mundialização, entre outros argumentos (BARRIGA; ESPINOSA, 2001). De fato, a noção de crise vem legitimando as ações reformistas e raramente é questionada. A noção de crise no serviço educacional, da perspectiva neoliberal, legitima um tipo de intervenção baseada nos aspectos oriundos da administração gerencialista que promoveria “uma profunda reforma administrativa do sistema escolar orientada pela necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia, em suma: a qualidade dos serviços educacionais” (GENTILI, 1996, p.18).

### **1.1 Do contexto internacional ao Brasil e São Paulo**

O Brasil, como um dos signatários do encontro de Jomtien, e atento aos seus desdobramentos, passa a aplicar os seus princípios recontextualizados em suas políticas educativas. Para Altmann (2002), muitas das recomendações do BM foram seguidas e implantadas no Brasil sob a gestão de Fernando Henrique Cardoso<sup>11</sup> no contexto da construção do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. A condução do processo que culminou na LDB (Lei 9394/96), sancionada em 20 de dezembro de 1996, foi coordenada pelo ministro da educação Paulo Renato Souza. A LDB baseou-se no princípio do direito universal da educação para todos. De modo geral, considera a educação básica como meio para o desenvolvimento educacional e econômico/social dos educandos com ênfase na formação prática.

---

<sup>11</sup> Apesar de o processo de reestruturação política e econômica ter se iniciado ainda no governo de Fernando Collor de Mello, no início dos anos 1990, a reorganização das políticas educacionais se consolidou entre os anos de 1994 a 2000, no governo de Fernando Henrique Cardoso, do PSDB.



Os princípios que nortearam a construção da LDB, além de agentes de governo como secretários e membros da equipe técnica do governo federal, foram transferidos para os Estados, com destaque para São Paulo, para a realização de reformas localizadas. Para Sanfelice (2010, p. 147-148),

Desde os governos de Fernando Henrique Cardoso na presidência da República, e quando Mário Covas comandava o governo paulista, houve bastante aproximação nos acertos para se estabelecer políticas públicas e em especial as políticas públicas para a educação.

Ainda segundo aquele autor,

quando o PSDB perdeu o mando do executivo federal, os governadores eleitos pelo partido deram continuidade às reformas educacionais estaduais com uma certa coerência em relação ao que se vinha fazendo em âmbito federal. No caso do Estado de São Paulo esta permanência de orientação dá-se até os dias de hoje e com grande participação de agentes que atuaram no governo FHC. (SANFELICE, 2010, p. 148).

Na educação paulista, os desdobramentos dessas orientações gestadas na Tailândia e aplicadas em certa medida na LDB foram sensíveis a partir de 1995, no âmbito de uma reforma denominada “Escola de Cara Nova”. Nesta reforma, a SEE, em consonância com um contexto mundial em que se considerava necessário reinventar a educação ao mesmo tempo em que se reinventava o governo, promove a aplicação de uma série de medidas em setores sociais e administrativos que visava à restrição dos gastos públicos, o saneamento das contas do Estado, bem como sua redução e a exaltação das responsabilidades individuais. Na reforma paulista, levada a cargo por Mário Covas, que governou entre 1 de janeiro de 1995 e 22 de janeiro de 2001, três eixos de atuação foram definidos: reforma e racionalização da máquina administrativa, descentralização de recursos e competências e desconcentração da gestão administrativa e pedagógica (RUSSO; SANTA CRUZ, 2009). No meio educacional, tais medidas representaram, um momento ímpar, pois

A partir de sua implantação, o pacote reformista deu origem a uma série de alterações pedagógicas, administrativas e de gestão dos recursos financeiros na rede estadual de ensino. Em nenhuma outra ocasião, a educação paulista conheceu um pacote de medidas tão articulado e capaz de alterar substancialmente as escolas como o que se apresentou naquele momento. (FERNANDES, 2010, p.77).

A partir de 1995, justificadas pela defesa da melhoria de ensino, foram implantadas a progressão continuada (precedida pelo estabelecimento da adequação ao fluxo escolar e às classes de aceleração), os ciclos de aprendizagem e a recuperação de férias. Vieram, posteriormente, a reorganização da rede física (que daria suporte à municipalização do ensino), a implantação de telessalas e a redução do ensino supletivo comum. Passou-se a valorizar uma relação mais estreita entre a escola e a comunidade, que poderia ocorrer por meio de parcerias e a atuação de ONGs. A reforma trouxe também a descentralização das verbas, a elaboração do Plano de Gestão da Escola, a reforma e criação de salas-ambientes, a flexibilização curricular do ensino médio, o pagamento do bônus por mérito e avaliações das escolas e dos professores.

A “Escola de Cara Nova” foi um projeto vertical, de cima pra baixo, que não incluiu a participação de professores, ao contrário da tendência dos anos 1980, quando houve fortalecimento dos docentes por meio da participação do sindicato na elaboração de propostas e nas instâncias decisórias, tais como na preparação do estatuto do magistério e das novas propostas curriculares.

Após alguns anos da reforma, em um contexto de críticas dos professores, além da proximidade das eleições para governador em São Paulo em 2002, a Secretária Rose Neubauer foi substituída por Gabriel Chalita. Este novo Secretário implantou novas medidas com destaque para o “Programa Escola da Família”, “Projeto Escola da Juventude”, “Teia do Saber” e o “Ensino Médio em Rede” que acabaram englobadas sob a denominação “Escola do Acolhimento”, uma vez que se pautavam pela ênfase no papel socializador das escolas.

Estas medidas de Chalita, implantadas entre 2002 e 2006, não significaram o abandono do pacote anterior, mas, o aprofundamento da presença dos elementos gerencialistas e performáticos na gestão, por expressões características como bônus por mérito, avaliação de desempenho, desempenho profissional e avaliação externa, que passaram a definir a organização do trabalho docente e os padrões de conduta a serem seguidos. Por outro lado, medidas como a flexibilização curricular do ensino médio, as salas-ambientes e a recuperação realizada nas férias foram abandonadas. A SEE passou a se preocupar com a exposição midiática, de acordo com o desejo oficial de expor os projetos desenvolvidos pelos docentes em sala de aula, geralmente prescritos pelos reformadores e descontextualizados da realidade das escolas.

Como um novo momento do processo reformador, no início de 2008, a Secretária Maria Helena Guimarães de Castro, que substituiu Gabriel Chalita, anunciou o *São Paulo faz escola* (SPfe). A partir dos resultados ruins na avaliação do Saresp, um pacote de reformas introduziu mudanças importantes via uma nova proposta curricular. O programa SPfe que objetivou criar uma base curricular comum para toda a rede de ensino estadual foi implantado por meio de uma ação integrada e articulada que introduziu diversos materiais didáticos complementares e subsidiários à prática docente. O programa concebeu, segundo dados da própria Secretaria, material didático (jornais) para 3.600.000 alunos e revistas para 160.000 professores. A então Secretária de Educação Maria Helena Castro afirmou na apresentação do programa que “o material elaborado tem um único objetivo: dar subsídios para que as atividades em sala de aula tenham aproveitamento máximo” (FINI, 2008, p.1). A noção de “aproveitamento máximo” apresentada revela uma preocupação com o desempenho das escolas públicas paulistas, detectado nas avaliações institucionais<sup>12</sup>. A partir destes resultados<sup>13</sup>, a SEE desenvolveu uma proposta curricular que

visa oferecer um material didático estruturado para o aluno e subsídios para o professor, para que as escolas possam implantar ações de consolidação das aprendizagens em todas as disciplinas do currículo, tendo por base os resultados do SARESP de 2005. (FINI, 2008, p. 6).

Esta proposta demandou uma nova relação dos docentes com o sistema de educação, baseada em princípios de gestão sistêmica dos processos educacionais e a necessidade de um tipo de profissional que seja adequado a tal estrutura. Para Apple (2006), o controle sistêmico é uma abordagem que tem tomado a forma do desenvolvimento de procedimentos que garantam a certeza, racionalizem e tornem explícitas, tanto quanto possível, as atividades das pessoas (pesquisador, professor ou aluno). Visa utilizar formas restritas de raciocínios do tipo meios-fins ou processo-produto e está interessada, sobretudo, na eficiência, tendendo a excluir outros modos de

---

<sup>12</sup> Segundo o sítio oficial do programa na Internet, o programa foi gestado “A partir dos resultados do SAEB (hoje Prova Brasil), do Enem e de outras avaliações realizadas em 2007, o Governo do Estado de São Paulo elaborou dez metas para a educação paulista, a serem conquistadas até 2010. Para isto, propôs uma ação integrada e articulada, cujo objetivo era organizar melhor o sistema educacional de São Paulo. A chamada Proposta Curricular criou uma base curricular comum para toda a rede de ensino estadual”. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/SPfe2009>. Acesso em: 4 mai. 2011.

<sup>13</sup> Nas provas do Saresp de 2005, detectou-se o baixo rendimento dos estudantes ingressantes do ensino médio (8ª série) nas avaliações de leitura e redação e conhecimentos matemáticos. Assim, o SPfe propôs para as primeiras semanas do ano letivo de 2008 uma recuperação desses conteúdos básicos.

valoração. O controle sistêmico pode ser compreendido como uma perspectiva das reformas educacionais sob a influência do pensamento econômico. Para Rosa María Torres (1996c, p. 139),

tanto na esfera nacional como internacional, a política educativa encontra-se em geral e principalmente nas mãos de economistas ou de profissionais vinculados à educação mais a partir da economia ou da sociologia do que relacionados ao currículo ou à pedagogia.

Ainda segundo aquela autora, a educação

passa a ser analisada com critérios próprios de mercado e a escola é comparada a uma empresa. O ensino resume-se a um conjunto de insumos (*inputs*) que intervém na caixa preta da sala de aula – o professor sendo mais um insumo – e a aprendizagem é vista como o resultado previsível da presença (e eventual combinação) desses insumos. (TORRES, 1996c, p. 140)

Os três movimentos reformistas descritos, dos anos de 1995, 2002 e 2008, não configuraram as etapas de aplicação de um mesmo projeto, apesar de executados sob a administração de um mesmo partido político, o PSDB. Mas, antes, são momentos distintos do desenvolvimento de princípios básicos atuantes sob diferentes mandatos governamentais. Tais princípios não geraram coesão programática e revelam uma descontinuidade das políticas educacionais que mal chegaram a ser avaliadas e já foram reformuladas gerando desgaste entre os envolvidos, sobretudo entre estudantes e docentes, além do desperdício de recursos públicos.

## **1.2 Características do programa**

Como disse anteriormente, a reforma de âmbito federal que implantou a LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais segue para os estados por meio dos agentes que integraram o MEC e passaram a aplicar os seus princípios de modo localizado. Segundo a documentação oficial, tínhamos no país

um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender. (BRASIL, 1997, p.5).

Um dos aspectos fundamentais, a contextualização, associada à interdisciplinaridade, passou a ser divulgada pelo MEC como princípio curricular central dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) capaz de produzir uma revolução no ensino. Segundo Lopes (2002, p. 390), “esse conceito foi desenvolvido pelo MEC a partir da apropriação de múltiplos discursos curriculares, nacionais e internacionais, oriundos de contextos acadêmicos, oficiais e das agências multilaterais”.

A proposta de “educar para a vida” traria em seu bojo a ideia de educação contextualizada, uma vez que demandaria a incorporação de vivências e a incorporação do aprendido em novas vivências. Deste modo, segundo o coordenador geral dos PCNEM:

Formar indivíduos que se realizem como pessoas, cidadãos e profissionais exige da escola muito mais do que a simples transmissão e acúmulo de informações. Exige experiências concretas e diversificadas, transpostas da vida cotidiana para as situações de aprendizagem. (Pereira, 2000 apud Lopes, 2002, p. 390)

Para Lopes (2002, p. 390),

Com a proposta de educar para a vida, traduzida como educação contextualizada, são recuperadas em novas bases ideias do progressivismo de Dewey. Os trabalhos de Dewey, contudo, desenvolveram-se em oposição às teses dos eficientistas sociais (...) centradas no modelo fabril de educação e na perspectiva de inserção social. (...) Nos Parâmetros, uma afirmativa consagrada no campo educacional- “educar é para a vida”-, relacionada em seu contexto de produção a uma gama de sentidos progressistas, é apropriada e refocalizada (...). A educação para a vida nos PCNEM associa-se a princípios dos eficientistas: a vida assume uma dimensão especialmente produtiva do ponto de vista econômico, em detrimento de sua dimensão cultural mais ampla.

Esta apropriação sofreu recontextualizações de modo a legitimar-se e ampliar a sua aceitação, como um documento oficial de Estado de larga amplitude, e que demanda ser aceito por uma multiplicidade de atores sociais de diferentes áreas.

Desde a conferência da Tailândia, o BM e outras instituições participantes apoiadas em pesquisas próprias, destacam o papel do texto didático como insumo fundamental e de relativo baixo custo para o desenvolvimento de projetos educacionais nos países em desenvolvimento. Para Torres (1998, p. 156),

A proposta de privilegiar o texto escolar baseia-se em duas teses centrais: a) os textos escolares – “na maioria dos países em

desenvolvimento” – constituem em si mesmos o currículo efetivo (tese que por sua vez, supõe um determinado tipo de texto, programado, auto-instrutivo); e b) trata-se de um insumo de baixo custo e alta incidência sobre a qualidade da educação e o rendimento escolar.

A elaboração da Proposta Curricular do SPfe foi coordenada por Maria Inês Fini, professora aposentada do Departamento de Políticas Educacionais da Faculdade de Educação da Unicamp, e um corpo de técnicos e especialistas contratados para essa tarefa. Fini coordenou o Enem entre os anos de 1998 e 2002 e integrou o corpo de profissionais do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Outra personagem importante, Guiomar Namó de Mello, também integra o SPfe. Guiomar, aliás, foi também Secretária da Educação da prefeitura de São Paulo, de 1983 a 1985, durante o mandato de Mário Covas como prefeito. Para a concepção do SPfe, contou com um corpo extenso de profissionais especialistas, a participação do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e a gestão da Fundação Carlos Alberto Vanzolini.

Partindo do argumento dos desalentadores resultados da educação pública paulista nas avaliações externas (Saeb, Saresp e Pisa) e do pressuposto de que a formação do professor paulista é insuficiente no que se refere a aspectos pedagógicos, didáticos, psicológicos, sociológicos, filosóficos, políticos e legais (sobre o tema, ver Caderno do Gestor p.31), a SEE elaborou uma intervenção pedagógica por meio do SPfe. A política da Secretaria adotou como lema que os alunos têm direito a aprender. Para a efetivação deste direito, o programa propôs como ações imediatas a

- Implantação de Base Curricular Comum para toda a rede estadual (Ensino Fundamental Ciclo II e Médio);
- Divulgação dos conteúdos básicos de aprendizagem para todas as séries do Ensino Fundamental Ciclo II e Médio;
- Distribuição de propostas curriculares (por disciplina) e orientações de práticas de sala de aula para os professores de disciplinas/séries do ensino Fundamental Ciclo II e ensino Médio;
- Seleção de 8 mil professores coordenadores para apoio a implementação e orientação do programa;
- Implantação de avaliação bimestral dos alunos e de processos contínuos dirigidos de recuperação. (MURRIE, 2008, p. 31).

Colocado em prática no ano de 2008, inicialmente foram distribuídos 12 cadernos com Propostas Curriculares de Ensino Fundamental II e Médio por disciplina, com os fundamentos e princípios do SPfe e o conteúdo programático para cada uma das disciplinas. Seriam, ao todo, 252 cadernos ao longo de 2008, 63 para cada bimestre.

A proposta se estrutura a partir da proposição de uma base curricular, ou seja, do estabelecimento de um currículo comum para todo o Estado. A noção de currículo se refere, aqui, a um conjunto de saberes que devem ser ensinados. Devem ser ensinados porque são considerados o tipo de conhecimento importante justamente a partir das descrições sobre o tipo de pessoa considerada ideal. Isto significa que os reformadores estabelecem pressupostos a partir dos quais se seleciona o conhecimento a ser ensinado (SILVA, 2003). Segundo a própria SEE, currículo proposto refere-se a competências com prioridade em leitura e escrita (MURRIE, 2008). Entendo que o que a SEE denomina base curricular corresponde à seleção de conteúdos a serem ministrados pelos professores. Esta seleção baseia-se prioritariamente em três documentos: o relatório da Unesco sobre a Conferência de Educação para Todos, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM); e as Matrizes de Referência para o Enem. O currículo proposto pela SEE também deve articular as diferentes competências entre si para propiciar um aprendizado contextualizado no mundo do trabalho.

No que se refere aos docentes, a reforma propõe uma nova relação com o conhecimento e com a metodologia de ensino, que deve ser supervisionada pela coordenação pedagógica. O primeiro elemento da reforma é a proposta curricular, uma seleção de conteúdos das doze disciplinas básicas que foi produzida e distribuída na forma de jornais para todas as séries do Ensino Fundamental Ciclo II e Médio. Esta proposta pretende a adequação da prática docente por meio de um caderno específico que veicula orientações de práticas de sala de aula para os professores. Os *Cadernos do professor* apresentam

situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série e acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, para a avaliação e recuperação, bem como de sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares. (FINI, 2008, p.9).

Os *Cadernos do professor* trazem vários apontamentos, orientações didáticas para cada disciplina, temas contemporâneos, bibliografias, entre outros. O material intenta promover uma formação em serviço, na qual é de suma importância a atuação do coordenador pedagógico. O programa anunciou a seleção de 8 mil professores coordenadores que teriam o papel de divulgar e implantar a proposta curricular. Como instrumento de apoio, o *Caderno do Gestor* foi especialmente produzido para o professor coordenador. No texto de apresentação da proposta para os coordenadores, a SEE explicita que a coordenação pedagógica constitui-se em um dos pilares estruturais do SPfe e que devem atuar como gestores implementadores desta política. Além disto, a SEE promoveu também cursos obrigatórios de formação para gestores e educadores com o objetivo de apresentar as matrizes da proposta e oferecer orientações técnicas para o seu uso.

### **1.3 Autonomia e a gestão escolar no contexto reformista: entre a teoria e a prática**

Investigando as intervenções governamentais reformistas no âmbito da educação realizadas, sobretudo nos anos 1990, no Brasil e em outros países da América Latina, se verifica a emergência de um conjunto de práticas comuns, entre as quais está a descentralização da gestão com a defesa da autonomia escolar. A maior participação e democratização dos processos são reivindicações históricas dos docentes e incluiriam a intervenção na gestão, a valorização da escola como lugar de formação, a importância do trabalho coletivo docente e da autonomia das escolas. Entretanto, o que se observou a partir das reformas, tanto no Brasil quanto em outros países, foi um processo de responsabilização dos protagonistas, sobretudo professores e gestores, por meio da outorga de autonomia por parte dos governos. Da perspectiva de Martins (2001, p.427), “a delegação de autonomia parece se consolidar na educação pública paulista como delegação de normas e procedimentos a serem cumpridos bem distante da noção de autonomia construída”. Ainda segundo Martins (2001), no Brasil, a eleição dos governos municipais e estaduais de oposição ao regime militar entre os anos de 1982 e 1985 consagrou o tema da descentralização do sistema educacional e da autonomia da escola como instrumento de gestão democrática, convertendo-o no mote político que



fundamentaria as plataformas de candidatos e programas de governo. Em 1983, o governo do estado de São Paulo, já sob André Franco Montoro, em sua agenda política educacional se colocava

em consonância com os argumentos oriundos do mundo acadêmico e/ou sindical e no contexto de tendências internacionais, [o qual] passou a destacar a importância dos processos de descentralização em nível político, visando democratizar a participação de usuários nas decisões quanto aos fins da educação; no nível pedagógico, sublinhava a importância de sua participação na elaboração de programas educacionais (...). (MARTINS, 2001, p. 416).

Esperava-se, naquele momento, uma possível substituição da normatização pedagógica exercida no momento histórico anterior caracterizado por um regime autoritário (anos 1970) e centralizador das ações políticas pelas aspirações docentes por processos democráticos, autonomia, descentralização, entre outras reivindicações.

Durante os anos 1990, período de reformas educacionais de âmbito nacional e internacional, aqueles temas foram retomados por diversos governos como instrumento para defesa de seus projetos. E não raramente em um contexto mundializado de reestruturação dos Estados nacionais, na esfera de um consenso em torno de um ideário liberal que preconizava a privatização, a racionalização de recursos, a descentralização administrativa e a diminuição da burocracia como formas para se atingir a eficácia no funcionamento da máquina pública, serviu de argumento para justificar a minimização do papel do Estado em relação às suas obrigações sociais históricas (FERNANDES, 2010).

A partir de 1995, o jargão “avaliação de resultados” se torna lugar comum nos documentos que pautam as políticas públicas da educação paulista. Para Martins (2001, p. 423),

a insistência com que o termo avaliação de resultados começaria a aparecer no conjunto normativo e legal, indicaria os rumos que a política educacional tomaria daí em diante, centrada definitivamente na responsabilidade das escolas e de seus profissionais pela conquista da melhoria da qualidade do ensino, justificada pela delegação de autonomia às escolas e para elaboração de seus próprios projetos e de sua implementação.

No contexto reformista, a delegação de autonomia parece consolidar na educação pública paulista a incorporação de novas normas e procedimentos a serem cumpridos. Pois, apoiados no texto normativo e em conceituações que citam noções e

aspirações democráticas dos docentes, na prática, as ações reformistas colocaram-se bem distantes da noção de autonomia construída, uma vez que, ao mesmo tempo em que incentivam a elaboração coletiva de projetos e a captação de recursos para a sua execução, estabelecem rigorosos procedimentos de organização e funcionamento das escolas. As reformas configuram-se como um processo, reiterado em discursos e documentos oficiais, em que se promove a descentralização de questões de cunho operacional, na qual os professores poderiam exercer a sua autonomia, e a centralização de questões estratégicas, destinadas a especialistas e à alta hierarquia de governo. Para Martins, cria-se um paradoxo, pois

os indivíduos perseguem e constroem, historicamente a sua autonomia. O uso instrumental do conceito pelas políticas sociais encontra ressonância numa ansiedade coletiva: a defesa da elaboração de projetos próprios é uma realidade inegável e legítima, pois todos querem justificar e explicitar as suas próprias demandas. No entanto, a lógica da fidelidade é um vetor que pode colocar em risco essa lógica social. As medidas legais e/ou oficiais implementadas entre 1995 – 1998 pautaram-se, de um lado, pela concessão de autonomia às instâncias político-administrativas regionais e locais - sobretudo pela consolidação do processo de descentralização a partir do estabelecimento de parcerias para a municipalização dos serviços educacionais- e da reorientação normativa dos procedimentos administrativos da rede escolar; de outro, pela delegação de autonomia às escolas para estabelecer parcerias com o setor privado. (2001, p. 421-422).

Segundo Torres, os docentes e suas organizações não têm sido tema de pesquisa e análise do mundo acadêmico, como também não exercem papel relevante na formulação de políticas para o setor. Sob este modelo

se instala como natural la disociación entre quienes piensan, proponen, diseñan, dan, posibilitan, controlan, evalúan y encarnan el espíritu y el sentido mismo del cambio (arriba) y quienes se limitan a ejecutar y se someten a evaluación (abajo). La participación y la consulta social -a los docentes, los padres de familia, los alumnos, la sociedad en su conjunto- no tienen cabida ni razón de ser en este esquema. (2000a, p. 12).

Estabelece-se uma contradição. De um lado, são fortemente criticados os modelos de educação “bancária”, fazendo-se a defesa de uma horizontalização das ações pedagógicas que promova o protagonismo estudantil e a autonomia da escola, entre outros mecanismos democráticos constantemente presentes nos textos reformistas. Entretanto, a mesma relação bancária se dá entre reformadores e docentes, apesar de

alguns mecanismos discursivos que tentam disfarçá-la. Para Fernandes (2010, p.82), em sua análise do impacto das recentes reformas na educação paulista sobre os docentes,

Aproximadamente 50% dos participantes da pesquisa manifestaram-se em relação ao fato de não terem “voz”, de não serem sujeitos na elaboração das propostas que são implantadas nas escolas. Muitos deles se referiram a isso afirmando: “Ninguém ouve o professor, as coisas chegam à escola, agora é assim, vocês vão fazer assim”<sup>14</sup>.

Ainda segundo esta última autora, o contexto contraditório foi evidenciado em suas pesquisas<sup>15</sup> que demonstraram o questionamento docente no que se refere à autonomia presente nos documentos reformistas e, ao mesmo tempo, distante da realidade escolar. Entretanto, ressalta Fernandes, apesar de as críticas aos projetos serem bastante presentes nas entrevistas, os professores não se colocavam contrários às ações reformistas, mas, rejeitavam “as imposições e os projetos formatados de cima pra baixo, que desconsideravam as condições e necessidades reais das escolas” (FERNANDES, 2010, p. 87).

Para Torres (2000b), a relação entre autonomia profissional e protagonismo docente tem se restringido a lemas, sem clareza nem aprofundamento conceitual, tanto do lado docente como no governamental. De fato, cada setor compreende de forma distinta o seu significado e desdobramentos. Na perspectiva da reforma e dos reformadores, autonomia e protagonismo docentes se concedem e se constroem definidos e normatizados a partir de quem está em cima e se desenvolvem essencialmente no âmbito da sala de aula e da escola. Ergue-se constantemente a bandeira que defende uma “nova educação” e um “novo modelo escolar” geralmente pautado pela descentralização da gestão e na autonomia da escola. Todavia, autonomia escolar sem autonomia docente parece ser algo sem sentido e desvinculado dos objetivos das reformas empreendidas (TORRES, 2000b). De maneira geral, o docente não se identifica com o fundamento das reformas e, por tal razão, não pode trabalhar em função destas<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup>Fernandes (2010) optou por manter graficamente os mesmos erros gramaticais das entrevistas concedidas pelos professores.

<sup>15</sup> Pesquisa empírica conduzida por Fernandes entre os anos de 2006 e 2008 na qual entrevistou 30 professores de escola públicas estaduais paulistas, da capital e do interior.

<sup>16</sup> Torres (2000b, p. 3) cita o depoimento de dois autores acerca da reforma espanhola: “La ausencia de una amplia y efectiva participación del profesorado en las etapas determinantes del proceso constituye, a nuestro juicio, el aspecto más criticable de la reforma educativa española. Aunque no sea el único, este

Cabe ainda destacar um elemento importante desta relação. Para Forquin (1993, p. 9),

Se não há realmente ensino possível sem o reconhecimento, por parte daqueles a quem o ensino é dirigido, de certa legitimidade da coisa ensinada, corolário da autoridade pedagógica do professor, é necessário também, e antes de tudo, que este sentimento seja partilhado pelo próprio professor. Toda pedagogia cínica, isto é, consciente de si como manipulação, mentira ou passatempo fútil, destruiria a si mesma: ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos. (...) É por isso que todo questionamento ou toda crítica envolvendo a verdadeira natureza dos conteúdos ensinados, sua pertinência, sua consistência, sua utilidade, seu interesse, seu valor educativo ou cultural, constitui para os professores um motivo privilegiado de inquieta reação ou de dolorosa consciência.

As mudanças promovidas nos últimos anos têm gerado um ambiente de incertezas e angústia. Em diversos países, os docentes expressam insatisfação com relação à sua prática profissional. Para Torres (2000, p.8),

En los diversos países, los docentes expresan insatisfacciones, inquietudes y temores similares que ya no se refieren únicamente a los salarios, fuente tradicional de descontento y protesta. Hay pérdida de sentido respecto de su labor y de la propia labor de la escuela. A nivel de la institución escolar, hay sensación de confusión, desorden, caos. Lo que “arriba” se percibe como estrategia gradual y creciente de cambio, “abajo” se percibe como simultáneo (“demasiados cambios al mismo tiempo”). Lo que “arriba” se percibe como sistémico – aunque se planifique y ejecute por separado, en departamentos distintos (administración, currículo, formación docente, textos, etc.) e incluso en unidades ministeriales o paraministeriales distintas –, en cada escuela concreta resulta ser muchas veces un rompecabezas con piezas que no encajan o que faltan. A su vez, la fragmentación de la política educativa nacional está cruzada y alimentada por la fragmentación y falta de coordinación entre las agencias internacionales, cuyas agendas a menudo se superponen y hasta contradicen entre sí.

Em geral, os projetos reformistas têm sido elaborados por técnicos e especialistas, seja da área da educação ou outras áreas do conhecimento como o direito e economia, deixando para diretores e professores a tarefa de apropriar-se das mudanças propostas e a responsabilidade de instrumentalizá-las. Esta relação estabelecida promove um distanciamento entre o objetivo das reformas e a sua execução. Para Torres (2000), há um desencontro crônico na história da reforma educacional em nível mundial entre reformadores e docentes. Segundo ela, ergue-se uma muralha contra a qual

---

aspecto está sin duda en la raíz del desapego, la indiferencia o el rechazo en determinados sectores del profesorado hacia el nuevo marco legal y normativo”

continuam se chocando as sucessivas tentativas de mudança, tanto a partir de cima, como de baixo, em uma espécie de não diálogo.

#### **1.4 O programa SPfe e os sistemas apostilados**

O programa SPfe se organiza como um “sistema de ensino”. Em termos gerais, estes “sistemas” oferecem uma gama de serviços escolares que incluem a seleção de conteúdos (textos, imagens, atividades didáticas) a serem ensinados sob o formato de materiais didáticos apostilados produzidos para alunos e professores; desenvolvem um processo de capacitação docente vinculado ao uso dos materiais por meio de palestras, cursos de formação e outros instrumentos, além de estabelecer mecanismos de avaliação discente e docente. No caso do SPfe, o professor coordenador desempenha a função do acompanhamento pedagógico do corpo docente.

Podemos verificar um aumento substantivo do uso dos sistemas apostilados no ensino público paulista como resposta a novas demandas do meio educacional relacionadas ao processo de municipalização e complexificadas pela diminuição dos aparatos técnicos, em virtude das reformas da administração pública empreendidas por Mário Covas durante os anos de 1990. Segundo Adrião et al (2009, p. 799), “os municípios têm ampliadas suas responsabilidades para com a oferta e a manutenção da educação básica, sem a prévia organização técnico-política do aparato de gestão local”.

Este cenário abriria espaço para o setor privado, que, por meio de empresas especializadas, vendem os seus “sistemas de ensino” para diversas municipalidades, transferindo a gestão do processo pedagógico. Das 145 prefeituras paulistas que não aderiram ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) por já disporem de materiais didáticos produzidos pelos convênios firmados com aquelas empresas, 125 (86%) possuem menos de 30 mil habitantes e cerca de 60% têm menos de 10 mil<sup>17</sup>, o que sugere a privatização da administração dos sistemas educacionais das pequenas localidades. Ainda segundo Adrião (2009, p. 811), a gestão privada do processo

---

<sup>17</sup> Fonte: Observatório da educação. Disponível em: <[http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=976:quase-90-dos-municipios-paulistas-que-nao-aderiram-ao-pnld-tem-menos-de-30-milhabitantes&catid=48:sugestoes-de-pautas&Itemid=98](http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=976:quase-90-dos-municipios-paulistas-que-nao-aderiram-ao-pnld-tem-menos-de-30-milhabitantes&catid=48:sugestoes-de-pautas&Itemid=98)>. Acesso em: 18 dez. 2011.

pedagógico implica um contrato em que o oferecimento de “sistemas de ensino”, apesar de algumas variações tende a

não só determinar os conteúdos a serem desenvolvidos pelos professores, mas também os tempos de trabalho, as rotinas e a metodologia de ensino. Também a assessoria prestada, com variações de regularidade e de práticas, atua monitorando a implementação do material comprado.

**Tabela1 - Municípios que aderiram a “sistemas de ensino” privados, por ano e etapa de escolaridade.**

Ano	Educação infantil	Ensino fundamental
2000	04	07
2001	07	09
2002	08	13
2003	09	13
2004	09	13
2005	33	40
2006	23	26
2007	32	35
2008	24	29
2009	32	47

Fonte: Teresa Adrião, com base nos dados coletados em pesquisa financiada pela Fapesp e apresentada em evento de administração e política educacional ocorrido em Portugal e na Espanha no ano de 2010.

Podemos verificar as mesmas características dos materiais vendidos pelas empresas aos governos municipais com relação ao SPfe. Desde o conteúdo programático de aula definido no *Jornal do aluno*, passando pelas orientações ao professor contidas na *Revista do SPfe*; todo o processo de planejamento que envolve a escolha de materiais, a metodologia de ensino, a preparação de atividades e a verificação de aprendizado, foi concebido por especialistas vinculados ao programa.

Paula Louzano, educadora vinculada à Feusp e a Fundação Lehmann, em pesquisa<sup>18</sup> sobre o impacto do uso de sistemas de ensino nos resultados da Prova Brasil<sup>19</sup> defende que estruturar as aulas e estabelecer um controle indireto do que acontece em uma sala pode ter impacto positivo no aprendizado dos alunos<sup>20</sup>. Afirma ainda que o material didático e escolar realmente importa, especialmente quando os professores **não estão preparados para a sala de aula** (grifo nosso)<sup>21</sup>.

Esta percepção complementa e é coerente com a assertiva do *Caderno do gestor* (2008) acerca da insuficiência da formação dos professores paulistas. Naquela mesma pesquisa, quando questionada em relação à autonomia, a pesquisadora estrutura uma argumentação que relaciona o tema com o direito ao aprendizado: “A liberdade do professor para ensinar não pode se opor ao direito do aluno de aprender. A razão de existir de todos os sistemas de educação e de cada unidade escolar é o aprendizado de cada aluno”.

Entendemos que a perspectiva da Fundação Lehmann e a defesa dos sistemas apostilados de ensino estão em consonância com os princípios gerencialistas aplicados à educação. Os materiais estruturados ou manuais de ensino, fazem parte de uma estratégia de desqualificação do profissional docente, uma vez que se referem à perda ou transferência de seus saberes. Além disto, sobre materiais didáticos produzidos por

---

<sup>18</sup> Pesquisa intitulada “Sala de aula estruturada. O impacto do uso dos sistemas de ensino nos resultados da prova Brasil – um estudo quantitativo do Estado de São Paulo”. Disponível em [http://www.fundacaolemann.org.br/arquivos/uploads/arquivos/Sala%20de%20aula%20estruturada%20\(II%20ona%20Becskehazy%20e%20Paula%20Louzano\).pdf](http://www.fundacaolemann.org.br/arquivos/uploads/arquivos/Sala%20de%20aula%20estruturada%20(II%20ona%20Becskehazy%20e%20Paula%20Louzano).pdf). Acessado em: 23/08/2012.

<sup>19</sup> A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, ou Prova Brasil, é uma avaliação aplicada censitariamente aos alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana. A prova oferece resultados por escola, município, unidade da Federação e país que também são utilizados no cálculo do Ideb. Disponível em <<http://provabrasil.inep.gov.br>> Acesso em: 12 fev. 2012.

<sup>20</sup> A Fundação Lehmann patrocinou a avaliação do impacto da adoção dos “sistemas de ensino” na nota da Prova Brasil. Nas edições de 2005 e 2007 da avaliação, os estudantes que fizeram uso de sistemas apostilados evoluíram em língua portuguesa e matemática, em média, cinco pontos a mais na escala da prova em relação àqueles que não utilizaram estes materiais.

<sup>21</sup> Segundo pesquisa da Fundação Lehmann, o uso de “sistemas de ensino” apostilados proporcionaria a melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações institucionais, uma vez que seria maior sua exposição ao conteúdo, pois a estruturação da apostila faria com que o professor não “pulsasse” etapas. Além disto, o professor aprenderia o conteúdo que não dominava. Melhorar-se-ia o uso do tempo na sala de aula, devido a menos cópia da lousa (livro do aluno consumível) e a aula seria mais estruturada e planejada (livro do professor). Destaca-se também na análise da pesquisa realizada pela Fundação a importância do maior controle do trabalho do professor por meio do diretor e equipe pedagógica, além de alunos e pais. Por fim, haveria um alinhamento entre o material didático do aluno, as orientações ao professor e capacitação docente.

instituições privadas, não incide controle social, além de serem vinculados à lógica de mercado (ADRIÃO et al, p. 2009).

A utilização de sistemas apostilados pressupõe uma rígida estruturação curricular. Isto significa dividir os conteúdos a serem ministrados aula a aula, sob a orientação de uma determinada metodologia. Além disto, os conteúdos e metodologias propostos são examinados por uma avaliação específica que permite o estabelecimento de parâmetros de medição e controle específicos da produtividade dos processos educacionais. O SPfe, apesar de ser definido pela própria SEE como uma proposta curricular, articula-se de modo diverso dos PCNEM, por exemplo, ou ainda das Diretrizes Curriculares. O termo “proposta” deveria ser entendido como o ato ou efeito de propor, sugerir. Os PCN são um exemplo, apesar de estabelecerem uma base comum de conteúdos, é respeitada a autonomia dos estabelecimentos de ensino e a flexibilidade para a adoção de metodologias e estratégias de ensino, ainda que esta autonomia seja contestada por muitos pesquisadores. Já com relação às Diretrizes Curriculares, no que se refere à seleção de conteúdos, a recomendação é clara: “(...) cabe ao professor a responsabilidade última e pessoal de elaborar os programas e selecionar a sua prática pedagógica” (BRASIL, 2006, p.86).

O SPfe, por sua vez, traz em seu corpo o próprio material didático, com conteúdos selecionados pelos autores dos *Cadernos* das diversas disciplinas e recomendações do tipo passo a passo sobre como utilizá-lo. Nas atividades dos *Cadernos*, por exemplo, veja-se o tópico “condução”; que orienta o professor durante a realização da atividade, apontando temas a serem levantados, sugerindo o tempo de reflexão e explorando o próprio conteúdo da atividade proposta. O tópico “conclusão” sugere perguntas a serem realizadas pelo professor em torno da reflexão proposta.

Vejamos um exemplo, do *Caderno do professor de história*, da segunda série do ensino médio, do primeiro bimestre de 2008, p. 17:



1. Analise os seguintes versos, pautados pela discussão realizada em sala sobre o racionalismo na cartografia moderna:

“Navegar é preciso,  
Viver não é preciso.”

Fernando Pessoa

**Condução:** deixe-os conversando sobre o tema, mas evite comentar o duplo sentido da palavra “preciso”, que pode ser interpretada como “necessidade” ou “exato, que tem precisão”.

**Conclusão:** navegar, a partir do Renascimento cultural e científico, passou a ser preciso, mas e viver? Há precisão em nossas vidas? Em que sentido?

Os *Cadernos do professor*, segundo a documentação do programa, “têm o objetivo de auxiliar as aulas, que podem ser modificadas e adequadas em função da realidade escolar específica” (p.8). Todavia, os *Cadernos* do professor não são documentos abertos, pois há uma correspondência estrita entre as suas “propostas” e o material didático do aluno, o que gera um limite para o uso e adaptações citadas no texto documental. Por fim, cabe ressaltar que, por ser um material didático “consumível” o *Caderno do aluno* traz em seu corpo espaços pré-determinados para a execução das tarefas. Isto estabelece os limites para as respostas, pré-determinando o que se espera dos estudantes.

Para as autoras dos materiais didáticos de sociologia, do programa SPfe, a perspectiva é outra. Segundo Schrijnemaekers e Pimenta (2011, p.417),

Os Cadernos de Sociologia foram baseados em uma proposta aprovada pela SEE e o material produzido a partir dela não constitui, para os professores da rede pública estadual, um livro didático, e sim um conjunto de atividades sugeridas, que podem ou não ser aplicadas, a critério do professor responsável. É por essa razão que o material foi intitulado “Caderno” e não “livro do professor”. Mais importante ainda, os Cadernos do Aluno, por não constituírem livros didáticos, foram concebidos como cadernos de atividades, cujo objetivo é servirem de complemento às práticas pedagógicas empreendidas pelos professores e incentivarem atividades de leitura, interpretação de textos, desenvolvimento da linguagem escrita, entre outras

competências e habilidades descritas nos Cadernos do Professor. Por essa razão, o conteúdo impresso nos Cadernos do Aluno é limitado às atividades, cabendo ao professor a apresentação dos conteúdos programados por meio das atividades didático-pedagógicas sugeridas.

Sob este olhar, os materiais didáticos do programa SPfe não seriam livros didáticos. O material do aluno se resumiria a um conjunto de atividades relacionadas ao *Caderno do professor* e uma ferramenta de incentivo à leitura que, para tal, agrega textos vinculados às situações de aprendizagem dos *Cadernos do professor*.

Apesar da argumentação das autoras do *Caderno de sociologia*, entendo que a correspondência entre os materiais do aluno e do professor, sobretudo no que se refere às atividades, limita o seu uso em sala de aula.

O modo como os *Cadernos* se organizam gera a possibilidade de um rígido controle do que deve ser ensinado. A partir da estrutura aula a aula, é possível ao coordenador pedagógico – atual gestor da aplicação do SPfe – controlar a produtividade docente. No final do primeiro bimestre, apenas como exemplo, deve-se estar trabalhando a aula 2, do capítulo V da apostila 1. Fora possível anteriormente exercer o controle mediante outros instrumentos, mas, aqui, adquire-se um grau de precisão nunca antes estabelecido. Tal qual um sistema fabril, as várias etapas do trabalho devem ser cumpridas como pressupostos da “linha de produção” para que o produto final seja produzido corretamente. O modo fabril de produção gera também a fragmentação do processo de trabalho, ou seja, a separação entre concepção e execução de um projeto didático, bem como pode resultar num docente que não conhece todas as etapas do processo educacional.

O texto dos sistemas apostilados de ensino, um tipo de texto programado, fechado, normativo, que orienta passo a passo o ensino e oferece tanto ao professor como aos alunos todas as respostas, repousa na ideia de que o livro didático constitui-se, em si mesmo, o currículo efetivo. (TORRES, 1996c). Quer dizer, se o currículo efetivo é aquele que se realiza na sala de aula com ou sem a mediação dos textos escolares e que depende, sobretudo, das ações e decisões tomadas pelo professor; a compreensão do texto didático como currículo efetivo solicita a menor interferência quanto possível do professor no processo pedagógico, daí a necessidade do rígido controle, reservando-lhe o papel de executante dos planos de ensino previamente traçados. Ainda segundo a autora,

esse tipo de texto, embora pensado para o professor de escassa formação e experiência (e benvindo por ele) homogeneíza os docentes e perpetua a clássica (e crescente) dependência do professor com relação ao livro didático, reservando-lhe um papel de simples manipulador de textos e manuais, limitando de fato a sua formação e crescimento. (1996c, p. 156-157)

Poderíamos supor que o professor pode resistir à aplicação do programa e ao uso dos seus materiais, conseqüentemente se livrando do controle do seu fazer docente. Todavia, o vínculo dos materiais didáticos (aluno e professor) com as avaliações externas e os cursos de formação docente, ou seja, as ferramentas complementares de instalação dos “sistemas de ensino”, criam um ciclo no qual o professor se vê, na prática, inclinado ao seu uso.

## **2. O trabalho docente**

As pesquisas de Ball (2002), Oliveira (2004), Evangelista e Shiroma (2007), LeVasseur e Tardif (2004), entre outras, demonstram que os princípios reformistas que integram o programa SPfe se relacionam com um contexto de transformação da lógica de gestão do Estado. A nova gestão é pautada por valores surgidos no mercado, no âmbito concorrencial da iniciativa privada. Visa instalar uma nova cultura de performatividade, com regime de metas, programa de incentivos e novas formas de controle do trabalho docente.

Para ampliarmos a compreensão que a pesquisa sociológica possa vir a ter sobre as formas de apropriação, resistência ou crítica na relação dos docentes da rede pública estadual com o SPfe, faz-se necessário melhor entender as características gerais do trabalho no mundo contemporâneo, as particularidades do fazer docente, bem como pontuar em que medida as ações reformistas poderiam atuar.

### **2.1 Mudanças no mundo do trabalho**

Atualmente, mesmo diante da multiplicidade de novas profissões, formas de trabalho, atividades econômicas, do avanço do setor de serviços e da ascensão do que é designado pelos estudiosos como sociedade da informação ou sociedade do conhecimento, o paradigma dominante das relações de trabalho ainda é o industrialismo (ANTUNES, 2010). Derivado das formas de trabalho e metodologias oriundas do modelo fordista, o trabalho contemporâneo incorpora os pressupostos, métodos e a forma da produção de mercadorias. Para Alves (2010),

A lógica do valor – a lógica do produtivismo – perpassa não apenas a produção de mercadorias, mas as instâncias do consumo e da reprodução social. O “espírito do toyotismo” torna-se o veículo das formas derivadas de valor que impregnam a vida social. De repente, a linha de produção não está apenas na fábrica ou no escritório, mas também na repartição pública, escola ou no recôndito do lar estranhamente familiar. Portanto, trabalho estranhado e valor (como produto do trabalho abstrato) impregnam as múltiplas atividades vitais do homem.

Isto implica dizer que o paradigma industrial avança sobre modalidades do trabalho que anteriormente não estavam sob a sua influência. A fragmentação do processo produtivo, a divisão técnica do trabalho, a separação entre concepção e execução, o trabalho estranhado, a mecanização da produção e do trabalho humano, entre outros aspectos, penetram e influenciam a lógica da produção no mundo contemporâneo. Para Lessard e Tardif, os modelos clássicos de trabalho procedem de cinco postulados, baseados em Touraine (1998) que permanecem ainda hoje:

O trabalho industrial produtor de bens naturais é o paradigma do trabalho;

- Esse paradigma estende sua hegemonia teórica e prática às demais atividades humanas;
- Os agentes sociais se definem por suas posições no sistema produtivo;
- As posições centrais são ocupadas pelos detentores (capitalistas) e os produtores (operários) de riquezas materiais;
- Enfim, o sistema produtivo é o coração da sociedade e das relações sociais. (LESSARD; TARDIF, 2008, p. 16).

Há uma onda argumentativa em torno de uma nova morfologia do trabalho que contrapõe o modelo fordista, concebido como degradante e alienante, ao modelo toyotista, mais flexível, e que para os seus defensores<sup>22</sup> realizaria uma diminuição e até a eliminação do fosso existente entre o processo de elaboração e execução de trabalho. No entanto, concordo com Antunes quando afirma que

(...) julgamos pertinente afirmar que a “substituição“ do fordismo pelo toyotismo **não** deve ser entendida, o que nos parece óbvio, como um novo modo de organização societária, livre das mazelas do sistema produtor de mercadorias e, o que é menos evidente e mais polêmico, mas também nos parece claro, não deve nem mesmo ser concebido como um avanço em relação ao capitalismo da era fordista e taylorista. (ANTUNES, 2010, p.39, grifo nosso).

Isto porque, sob o toyotismo, o estranhamento permanece, o que Antunes denomina de estranhamento pós-fordista. Quer dizer, o estranhamento do trabalhador em relação ao produto do seu trabalho permanece nas relações pós-fordistas de

---

<sup>22</sup> Antunes cita um dos seus defensores, Gounet, que resume assim os avanços do toyotismo em relação ao fordismo: “O toyotismo é uma resposta à crise do fordismo dos anos 70. Ao invés do trabalho desqualificado, o operário torna-se polivalente. Ao invés da linha individualizada, ele se integra em uma equipe. Ao invés de produzir veículos em massa para pessoas que não conhece, ele fabrica um elemento para a 'satisfação' da equipe que está na seqüência da sua linha". E conclui, não sem um toque de ironia: "Em síntese, com o toyotismo, parece desaparecer o trabalho repetitivo, ultra-simples, desmotivante e embrutecedor. Finalmente, estamos na fase do enriquecimento das tarefas, da satisfação do consumidor, do controle de qualidade" (2010, p.35).

produção. Há somente uma ilusão, uma aparência da efetiva eliminação do fosso existente entre elaboração e execução no processo de trabalho. A eliminação é aparente pois,

a concepção efetiva dos produtos, a decisão do que e como produzir não pertence aos trabalhadores (...). A existência de uma atividade autodeterminada, em todas as fases do processo produtivo, é uma absoluta impossibilidade sob o toyotismo, porque o seu comando permanece movido pela lógica do sistema produtor de mercadorias. (ANTUNES, 2010, p.40).

Assim, parece que ao longo das últimas décadas temos um avanço do paradigma industrial toyotista, da gerência científica e de seus subprodutos, que abarcam cada vez mais áreas e profissionais, promovendo a proletarização, a degradação das condições de trabalho, além de influir sobre a subjetividade do trabalhador. Para Mills,

mesmo no nível das profissões liberais, para não falar no operariado e nos empregos inferiores da categoria dos colarinhos-brancos, a possibilidade de desenvolver e usar a razão individual é com freqüência destruída pela centralização das decisões e a racionalização formal da burocracia. Assim, a expropriação realizada pela moderna organização do trabalho foi além da simples destituição da propriedade; a própria razão foi expropriada do trabalho e toda visão total e compreensão de seu processo. O indivíduo, que não é mais livre para organizar o seu trabalho, muito menos de **modificar os planos aos quais está subordinado**, torna-se objeto de gerência e manipulação. (1951, p. 243, grifo nosso).

## 2.2 A condição de trabalho docente

A condição de trabalho docente dos dias atuais é fruto de décadas de políticas e reformas educacionais onde se reconhece a deterioração em praticamente todo o mundo. Para Torres, hoje, temos

un docente empobrecido, con menos prestigio, respeto y estatus que el de mitad del siglo, y enfrentado a una tarea mucho más compleja, exigente y vigilada que la de entonces. (2000a, p. 11).

Se, por um lado, em linhas gerais, na América Latina entre os anos de 80 e 90, houve um processo de universalização da escolarização que trouxe melhorias significativas das taxas de alfabetização, inclusão escolar e a incorporação de inovações pedagógicas e

organizativas, por outro, este processo esteve acompanhado de uma deterioração permanente dos salários e da condição de trabalho dos professores (TIRAMONTI, 1997).

É notória a ausência dos docentes em eventos nacionais e internacionais sobre educação, dominados por acadêmicos e especialistas, além de não terem expressão nos meios de comunicação. Além disto, destacam-se os problemas na formação dos professores, a sua inadequação aos novos tempos, sendo que a formação e ou capacitação docente ocupa um lugar secundário frente a outras intervenções. Privilegiaram-se os investimentos em infraestrutura, reforma administrativa, materiais didáticos, tecnologia, entre outros, em detrimento da formação docente.

O investimento em instrumentos e tecnologia, ao invés da formação humana, é fruto de uma perspectiva voltada ao modelo sistêmico de gestão onde, segundo Apple (2006, p.158), “a falta de qualidade na educação é vista em termos de sofisticação técnica e pode ser resolvida eficazmente por meio da reengenharia”. Como resultado deste processo, verifica-se, em várias partes do mundo, ao longo dos anos, uma desprofissionalização da docência e dos docentes, tanto em termos reais quanto simbólicos (TORRES, 2000a, p. 12).

Para Barriga e Espinosa (2001), a profissão de ensinar se encontra diretamente vinculada à história da humanidade. Sem dúvida, é uma das atividades profissionais que nos tem convidado ao debate. Em diversos momentos, mesmo antes da formação dos sistemas educativos como resultado da estruturação dos Estados nacionais no século XIX, diversas reflexões buscaram definir o significado de lecionar. Na antiguidade, entre os gregos e os romanos, e posteriormente entre os membros da igreja Católica, de São Tomás de Aquino a Santo Agostinho, muitas foram as perspectivas deixadas sobre os docentes, nas quais se criou uma imagem de protótipos de homens, um modelo ideal, que de alguma forma ainda possui certa repercussão em nossos dias.

Em meados do século XIX, inicia-se a transição de uma visão religiosa da docência para uma perspectiva profissional. Nos dias de hoje, a docência se converteu em uma atividade fundamental para o Estado, responsável pelo funcionamento do sistema educacional. Estima-se que cerca de 25 milhões de pessoas se dediquem à docência no mundo, sendo que deste total 5,1 milhões atuam na América Latina. Segundo Lessard e Tardif,

Longe de ser grupos economicamente marginais, profissões periféricas ou secundárias em relação à economia da produção material, os agentes escolares constituem, portanto, hoje, tanto por causa de seu número, como de sua função, uma das principais peças da economia das sociedades modernas avançadas. Nestas sociedades, a educação representa, como os sistemas de saúde, a principal carga orçamentária dos estados nacionais. Portanto, não se pode entender as transformações socioeconômicas atuais sem considerar diretamente esses fenômenos. (2008, p.22).

Podemos analisar a função docente sob diversos aspectos: da perspectiva histórica, social, psicopedagógica, entre outras. Entretanto, para os objetivos desta pesquisa, a perspectiva sociológica, vinculada ao mundo do trabalho, considera a docência uma atividade com ênfase na atuação intelectual, com regras de funcionamento, com mecanismos concretos de ingresso na profissão e que conta com um corpo de conhecimentos próprios (BARRIGA; ESPINOSA, 2001). Quer dizer, sob o ponto de vista da sociologia do trabalho, a docência pode ser considerada uma profissão.

Todavia, a profissão de ensinar vive uma cisão, uma crise de identidade. De um lado, traz em si imagens religiosas, vinculadas a uma espécie de dom ou vocação para o exercício da profissão; que é comparada ainda a uma atividade artesanal, artística. Por outro, cumpre com as exigências que a classificam como uma profissão qualquer da modernidade, subordinada à lógica da produção industrial. Para Barriga e Espinosa (2001), temos assistido ao desmoronamento de duas imagens bastante difundidas da função docente (a religiosa e a mítica). Encontramo-nos em meio a uma tensão que emerge de duas representações sociais da docência: a profissional, de um lado e a do trabalhador assalariado e operário de outro. Há uma visão artesanal da docência já superada frente a outras imagens que se relacionam com o mundo industrial, como a de um operário em linha de produção. Esta perspectiva é contrária à defesa no nível do discurso de funcionários vinculados ao sistema educativo. Ainda segundo aqueles autores, para além da interiorização da pauperização, da latente diminuição de seu poder aquisitivo, o docente tem internalizado a função de empregado, isto é, de quem deve cumprir - às vezes com o mínimo esforço ou com um comportamento rotineiro - com as obrigações contratuais que têm assinadas. A dimensão intelectual de sua profissão tem sido marginalizada e reduzida a mero discurso.



### 2.3 A especificidade do trabalho docente

Diferentemente da maioria das atividades modernas e, sobretudo do modelo de produção industrial, paradigma do trabalho na sociedade contemporânea, a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas. O trabalho docente possui como sujeito e objeto de sua ação pessoas, numa relação de interatividade, que são capazes de iniciativa e dotadas de certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores.

(...) O fato de trabalhar com seres humanos, portanto, não é um fenômeno insignificante ou periférico na análise da atividade docente: trata-se, pelo contrário, do âmago das relações interativas entre os trabalhadores e os "trabalhados" que irradia sobre todas as outras funções e dimensões do *métier*. (TARDIF; LESSARD, 2005, p.35).

Em outras palavras, a docência guarda uma dimensão diferenciada de outras esferas do trabalho: o fato de que o ato de ensinar é uma ação humana sobre o humano, do face a face com o outro, com o modelo de trabalho pautado na interatividade.

Os mesmos autores, ao analisarem o trabalho dos professores, dividem-no em três possibilidades. A docência apresenta-se como um trabalho codificado, cujas atividades são realizadas dentro de um quadro organizacional estável, submetidas a um conjunto de regras burocráticas que temporizam, calculam, controlam, planejam e mensuram a atividade de ensinar. Contudo, paradoxalmente, o trabalho docente apresenta elementos "informais" e "variáveis" que são definidos pelos autores como "margem de manobra" ou áreas de sombra na qual os professores atuam na interpretação de sua tarefa de ensinar e do uso das técnicas pedagógicas. Desta perspectiva

O ensino aproxima-se bastante, assim, daqueles ofícios e daquelas profissões cujo espaço cotidiano de trabalho é marcado por uma grande autonomia e em que as atividades são desenvolvidas de acordo com representações, muitas vezes, renovadas, móveis, imprevisíveis na sua concretização e onde, por fim, a personalidade do trabalhador torna-se parte integrante do processo de trabalho. (idem, p. 45).

Dividindo a composição do trabalho docente, poderíamos afirmar que esta atividade se encontra mais codificada no que se refere às regras burocráticas, ao tempo e ao espaço escolares, aos objetivos e identidade institucionais, aos instrumentos didáticos e ao currículo. Por outro lado, a seleção de materiais didáticos, as etapas de

planejamento, a metodologia escolhida e a ação em sala de aula, o que se denomina de gestão da classe, parecem vinculadas à atuação docente mais flexível, ou menos codificada, uma vez que “exige do trabalhador diferentes posturas, atitudes, habilidades e conhecimentos variáveis de acordo com suas relações com o objeto de seu trabalho, com as tecnologias, com os objetivos, os resultados etc.” (Idem, p. 285).

A atividade docente incorpora uma multiplicidade de tarefas, funções e espaços de atuação. Contudo, o ato de ensinar se realiza, principalmente, dentro da sala de aula:

em termos de duração, o essencial da tarefa docente gira em torno do trabalho em classe e dos alunos, e todas as outras atividades e elementos que compõem a tarefa são periféricos em relação a esse nó central do trabalho interativo. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 279).

É neste espaço, o da classe, que se dá a interação com os alunos e se realiza em toda a sua concretude o processo de trabalho do professor. É neste espaço solitário, nesta célula sociofísica separada da comunidade de trabalho escolar, que se desenvolve a ação docente e onde se configura o território inviolável da autonomia do professor. Neste espaço, é o elemento humano que realiza a interatividade, como modalidade de trabalho concreto da docência.

O processo de trabalho da sala de aula, porém, é disciplinado por uma série de mecanismos de controle.

O trabalho em classe, contudo, por mais importante que seja, leva também as marcas da organização escolar: a autonomia dos professores é estreitamente canalizada pelo mandato da escola e sua maneira de organizar o trabalho. (...) A classe é, ao mesmo tempo, uma ordem social dada através dos controles institucionais e uma ordem construída através das interações entre os professores e os alunos. (Idem, p.276-277).

No Brasil, desde a colônia, até meados do período imperial, a formação docente não teve nada de específico. O ensino se organizava de modo artesanal, com o professor realizando um estágio desde os 12 ou 13 anos com um professor mais experiente, com pequena remuneração. A partir dos 21 anos, ele poderia realizar uma prova no concurso de admissão e caso aprovado, obtinha uma licença oficial para lecionar. “Essas condições permaneceram até meados da década de 1970, quando os professores do ensino secundário gozaram de ampla autonomia no que se refere ao seu trabalho, especialmente se comparados aos professores do ensino primário” (Vicentini; Lugli, 2009, p. 83).

Este quadro sofre profundas alterações com sucessivas reformas que reorganizaram a gestão do Estado, como resposta à crise dos anos 70/80 em várias partes do globo, inclusive no Brasil, sobretudo a partir dos anos 90. Pressionados por contextos de crise econômica, os governos passam a considerar a educação escolar um investimento, o que promove alterações no ambiente organizacional escolar que vai se tornando cada vez mais hierarquizado, regulamentado e permeado por medidas e dispositivos burocráticos que visam exercer controle sobre a atividade docente. Por meio de reformas, um conjunto de ações planejadas e coordenadas baseadas nos princípios da produtividade, eficiência, racionalização, administração gerencial e performatividade são levadas às escolas. O professor é protagonista e ao mesmo tempo obstáculo para tais mudanças.

## **2.4 Controle e resistência docente**

O amplo movimento reformista em que se insere o SPfe conta com elementos que aprofundam o modelo sistêmico de gestão, baseado em novas relações de hierarquia, procedimentos de motivação, limitação da autonomia, terceirização do planejamento e novas formas de acesso e permanência na carreira. Os sistemas de informação produzem *rankings*, fazem comparações e determinam o direcionamento das ações. Para Ball (2002), os elementos chave do pacote reformista são o mercado, a capacidade de gestão e a performatividade, baseados na produção de informação e em sistemas de monitoração no intuito de racionalizar os gastos públicos e administrar professores.

O programa SPfe se insere nessa lógica, uma vez que intenta viabilizar o controle da prática docente por meio do exercício do princípio da certeza sobre a aplicação de técnicas e o aprendizado dos estudantes. O que parece estar em jogo não é apenas a melhoria do ensino, como anunciado pelo discurso oficial do programa. Mas, a execução de um abrangente projeto político em busca uma nova governabilidade que, do nosso ponto de vista, se refere ao controle mais amplo possível sobre o fazer docente. Se, em suas classes, os docentes pouco participam das deliberações, projetos reformistas e políticas para a área; parece-nos que a recente reforma da educação

paulista pretende adentrar o espaço da sala de aula, com o objetivo de administrar os processos de ensino e de gestão da classe.

Quando o poder público resolve adentrar o espaço da sala de aula, a célula de trabalho individual do professor, aqui nos parece se revelar uma intencionalidade. Os professores necessitariam ser administrados porque seriam corporativistas; “avesso às mudanças, acomodado pela rigidez da estrutura dos cargos e salários da carreira docente, desmotivado, pois não há diferenciação por mérito e desempenho” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007). Aliada a esta percepção, circula um discurso difundido no âmbito reformista que reforça um processo de desqualificação profissional dos docentes. Ainda segundo aquelas autoras,

Nesse aspecto, o professor vem sendo atingido por todos os flancos: está na profissão porque não foi aceito em carreiras de maior prestígio, é incapaz para outras funções e a docência foi o que lhe restou, acomodou-se na carreira porque não há incentivos para desempenhos diferentes; não se preocupa com a qualidade do que faz porque o seu salário é irrisório. (2007, p. 537).

O sistema estruturado de ensino, que incorpora dispositivos performáticos e gerencialistas, atuaria como uma tecnologia aplicada à educação em busca do efetivo exercício da certeza nos processos educacionais. Esta tecnologia foi desenvolvida a partir da preocupação com a eficiência do trabalho docente, inserido numa lógica racionalizadora, técnica, e pragmática. Tal tecnologia introduz mecanismos de controle sobre o que Tardif e Lessard chamam de mandato de trabalho docente, o “trabalho curricular”, qual seja, os processos de análise, interpretação, contextualização, transformação e adaptação que são exercidos pelos docentes.

As alterações em torno da prática tendem a se desdobrar em mudanças com relação à subjetividade docente. O processo de trabalho transforma não só o objeto de trabalho, mas, num processo dialético, transforma também o trabalhador. Para Lessard e Tardif

Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho. Em termos sociológicos, dir-se-á que o trabalho modifica profundamente a identidade do trabalhador: o ser humano torna-se aquilo que ele faz. O agir, quer dizer, a práxis, deixa então de ser uma simples categoria que exprime as possibilidades do sujeito humano de

intervir no mundo, e torna-se a categoria central através da qual o sujeito realiza a sua verdadeira humanidade. (2008, p. 28-29).

Nos relatos de Ball (2002) e Fernandes (2008), destaca-se uma espécie de mal-estar entre os docentes. Quer dizer, as mudanças promovidas nos últimos anos têm gerado um ambiente de incertezas e angústia. Em um depoimento colhido por Ball, uma professora relata que não sabe mais quem é, pois “no calor e confusão da reforma não consegue encontrar a si própria”. Em um contexto reformista, “(...) quando as mudanças são mais profundas, é difícil compreender porque a orquestração do *habitus* se degrada, pois não dispomos desse conceito. Há mal estar, sensação de discordância, de ineficácia, sente-se que há algo vago, mas a regulação não é evidente” (PERRENOUD, p. 2002, p.145).

### 3. Procedimentos metodológicos: a pesquisa junto aos docentes

No intuito de averiguar as possíveis mudanças na prática profissional dos professores, no âmbito das recentes reformas na educação paulista, realizei um estudo da percepção docente do programa de ensino médio do SPfe. Para tal, organizamos os procedimentos de pesquisa sob dois aspectos distintos e complementares.

Já apresei as circunstâncias políticas e econômicas que teceram o pano de fundo sobre o qual se desenvolveram os processos reformistas. Estas me levaram a relacionar a reforma paulista a um contexto nacional e internacional, vinculado às novas formas de administração do Estado, gestadas a partir da crise do capitalismo dos anos 1980.

Também realizei um levantamento acerca da documentação oficial em torno do programa SPfe afim de melhor compreendermos o desenvolvimento, determinações e pressupostos aos quais os professores estudados estariam sujeitos. Os seus resultados estão organizados em tabela no apêndice da presente dissertação.

Com outros procedimentos, de inspiração etnográfica, busquei observar diretamente os comportamentos e situações vividas pelos atores envolvidos a fim de produzir informações sobre a percepção docente. Distribuí também um questionário auto-aplicável e realizei entrevistas. A coleta de informações no cotidiano objetivou a construção de um *corpus* de pesquisa por meio da descrição dos grupos envolvidos (professores e corpo gestor) e a compreensão de sua relação com as instituições. Foi o momento do recolhimento de materiais e informações sobre a realidade prática e simbólica que norteia a experiência dos professores.

Nos limites desta pesquisa, fez-se necessário um recorte do campo que viabilizasse uma observação contínua e apurada do processo socializador envolvido, uma vez que o corpo docente da SEE gira em torno de 230.000 profissionais<sup>23</sup>. Escolhi, então, na Diretoria de Ensino Centro-Oeste, a Escola Estadual Andronico de Mello, devido ao prévio conhecimento de alguns de seus profissionais, além do fato de ser neste local o ponto de partida das indagações que motivaram esta pesquisa. A escola contava com cerca de 2000 estudantes e um corpo docente de 85 professores no final do ano letivo de 2011. Ademais, bastante heterogêneo, o seu corpo docente pode

---

<sup>23</sup> Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/institucional/a-secretaria>>. Acesso em: 1 mar. 2013.

proporcionar uma multiplicidade de trajetórias individuais e diferentes posturas diante do SPfe.

### **3.1 Observações de inspiração etnográfica**

A etnografia revela-se como instrumento de pesquisa fundamental por se preocupar,

com uma análise holística ou dialética da cultura, isto é, a cultura não é vista como um mero reflexo de forças estruturais da sociedade, mas como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e a ação humana; segundo, por introduzir os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica no processo modificador das estruturas sociais. (MATTOS, 2001, p.1).

O fato de realizar a pesquisa na mesma escola em que lecionei, entre os anos de 2003 e 2008, aproximou-me do universo simbólico dos docentes a serem pesquisados. As angústias, as conversas de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), a prática pedagógica e inclusive a relação com o corpo gestor possibilitam uma situação privilegiada devido à compreensão dos códigos comuns, valores e práticas que caracterizam aquele grupo de professores. Entretanto, fiz parte do contexto citado enquanto colega de profissão. Dois anos após a minha exoneração do cargo de professor de história de ensino médio, voltei à escola como mestrando da Universidade de São Paulo para pesquisá-la. Neste outro contexto, cabe refletir acerca do modo pelo qual ingressei na pesquisa de campo. Quer dizer, compreender em que medida a relação pesquisador-pesquisado construída com os meus antigos colegas pode estabelecer uma comunicação que viabilize um movimento interpretativo, do particular para o geral, de modo a produzir de fato um relato de inspiração etnográfica.

A literatura clássica sobre etnografia alerta para a influência que o pesquisador exerce sobre o entrevistado, mesmo que o primeiro procure posicionar-se como observador neutro em busca de uma objetividade científica. Sem o devido cuidado metodológico, o diálogo estabelecido entre entrevistador e entrevistado tende a desempenhar uma função profundamente empobrecedora do ato cognitivo, pois, segundo Oliveira (1998, p. 23), “(...) as perguntas feitas em busca de respostas pontuais

lado a lado da autoridade de quem as faz - com ou sem autoritarismo – criam um campo ilusório de interação”.

O campo ilusório de interação pode ser compreendido como o não-diálogo. Quer dizer, há a tendência do entrevistado responder aquilo que o pesquisador deseja ouvir, como se ele atendesse às suas expectativas. Por exemplo, se o pesquisador demonstra uma visão crítica acerca de um material didático específico, o entrevistado tende a reproduzir a opinião do pesquisador. Isto não significa afirmar que o discurso colhido será falso, mas sim um discurso que o entrevistado considera adequado naquele contexto. Para Fonseca (1999), em tal situação, o pesquisador não deve considerar o discurso nem falso nem verdadeiro, mas, uma das representações possíveis da complexa realidade que se tece.

A comunicação que se estabeleceu certamente não foi a mesma praticada há alguns anos no âmbito da relação que eu mantinha com os meus colegas de trabalho. Foi reconfortante perceber, ao contrário do temor que tive durante a formulação desta pesquisa, que a minha presença entre os colegas foi valorizada no ingresso ao campo. Alguns professores comentaram nas entrevistas que a pesquisa realizada poderia interferir na realidade da educação pública, sobretudo como meio de expressar o que sentem e pensam os professores, personagens raramente consultados na elaboração das políticas públicas de educação.

Apesar de vivenciar um novo contexto como pesquisador, me senti ainda professor, quer dizer, como alguém que partilha do cotidiano, das questões, problemas e alegrias da profissão docente. Desse modo, não fui recebido pelos meus colegas com a desconfiança sobre aqueles que tratam da educação sem conhecer a realidade da escola pública, crítica tantas vezes dirigidas aos pesquisadores e especialistas. Ou ainda, na posição daquele que “abandonou o barco”, quer dizer, que não conseguiu lidar com as dificuldades do cargo e buscou algo “melhor” seguindo o conselho tantas vezes recomendado pelos professores mais experientes. No ingresso à pesquisa sociológica, ao trabalho de campo, o processo de reflexão passou pela necessidade de ir e vir, no tráfego da figura de professor para pesquisador que adentra o universo simbólico docente e produz informações. Enquanto professor, partilho as impressões, o universo simbólico, as angústias e os sonhos dos professores, o que em teoria me permite maior acesso à linguagem, fluidez no contato, comunicação mais aberta e direta. Todavia, há



de se tomar o cuidado para que a figura do professor não sufoque a do pesquisador, que vela pela objetividade, independência e autonomia no processo de construção do conhecimento.

Na perspectiva da pesquisa qualitativa, o caso individual, sob um primeiro olhar, pode parecer imerso em padrões próprios de conduta; numa formação psicológica específica que impediria a construção de um sistema explicativo acerca do grupo social no qual o sujeito pesquisado está inserido e que o pesquisador pretende investigar. No entanto, entendo que o conjunto das condutas individuais jamais é simbólico por si mesmo, mas, constrói-se a partir de um sistema simbólico que só pode ser coletivo. O método etnográfico nos possibilita “(...) cruzar dados, comparar diferentes tipos de discurso, confrontar falas de diferentes sujeitos sobre a mesma realidade (...)” (FONSECA, 1999, p.64), de modo que podemos perceber a configuração do tecido da vida social onde se revelam os valores, os sentimentos e como estes reverberam em práticas sociais.

### **3.2 Como receberam o professor pesquisador**

Atuei na Escola Estadual Prof. Andronico de Mello como Professor de Educação Básica (PEB II) efetivo de História entre os anos de 2004 e 2009. Exonerei-me do cargo devido ao ingresso no programa de mestrado da Feusp, que, combinado à minha atuação como professor da Fatec e da rede privada de ensino médio, levou-me a optar por deixar o trabalho que demandava o maior número de horas (21 horas-aula somadas a duas de HTPC) e tinha as piores condições de trabalho. Todavia, passei a compreender a pesquisa como a continuidade da minha atuação na rede pública de ensino, não mais como professor ou coordenador pedagógico, função que exerci durante o ano letivo de 2009, mas, a partir da perspectiva científica como pesquisador da área da educação.

A pergunta recorrente, quando reencontrei os meus antigos colegas nos primeiros dias de trabalho de campo, era se eu havia voltado. Respondia que não. Voltava à escola para desenvolver uma parte da pesquisa de mestrado. Na quase totalidade dos comentários, esta mudança - de professor da rede pública de ensino para

pesquisador—, fora considerada por meus antigos pares como uma evolução, etapa de desenvolvimento da carreira. Um comentário comum era o de que pretendiam fazer o mesmo, mas, a falta de tempo muitas vezes não permitira.

Outra fala comum era a de celebração da mudança. Quer dizer, comentava-se sobre a decisão de deixar o cargo enquanto jovem, a fim de procurar uma alternativa de atuação que não a docência, principalmente na rede estadual de ensino. A fala dos professores é a de que “essa carreira não dá mais”. Muitos afirmaram que, se ainda fossem jovens, numa clara menção a um mercado de trabalho mais aberto e dinâmico, aliado a outros compromissos familiares que muitas vezes ainda não foram empreendidos pelos jovens, fariam o mesmo e deixariam a escola pública.

A impressão apreendida nas falas dos docentes é de insatisfação profissional. Falta de perspectivas, em uma aberta demonstração de que muitos professores apenas aguardam a aposentadoria para se “livrarem” do trabalho. No contexto estudado especificamente, com professores que lecionam há muitos anos na mesma escola e prestes a se aposentar, o fim da atividade docente aparenta ser uma libertação.

Ao final deste primeiro momento de lamentação, passei a compartilhar os espaços do HTPC e da sala dos professores, onde tomei contato com alguns projetos desenvolvidos pelos professores. Outro clima se estabeleceu, pelo menos entre alguns docentes. A persistência, a paixão pelo ensinar e o trabalho voluntário de professores aposentados na biblioteca nos apresenta outro cenário. Nem tudo são lágrimas na escola.

### **3.3 Os questionários**

A coleta de informações no cotidiano docente foi realizada por meio de um questionário, incluído no apêndice deste trabalho, que especificou sexo, idade, origem social, formação profissional, tempo de docência e atividade de trabalho e objetivou a construção de um *corpus* de pesquisa. Este se revelou particularmente fecundo para a descrição dos grupos de professores e a compreensão de sua relação com alguns elementos da reforma, materiais didáticos e a instituição escolar. Tratou-se do momento inicial de recolhimento de materiais e informações sobre a realidade prática e simbólica que norteia a experiência dos professores. Este material em conjunto com a observação

direta do cotidiano escolar foi fundamental para o passo seguinte, a seleção dos professores que foram entrevistados.

A seleção dos professores que responderam o questionário se baseou em um critério temporal. Quer dizer, os professores deveriam apresentar um tempo de docência suficiente no ensino público de modo que pudessem ter vivenciado as condições de trabalho anteriores às reformas. Como já disse, a implantação do SPfe é parte de um processo reformista que se iniciou nos anos 90, denominado *Escola de Cara Nova*. Entretanto, como o nosso foco é a percepção do novo programa curricular, optamos por selecionar professores que tivessem, no mínimo, em torno de 10 anos de docência no ensino público estadual.

Foram aplicados, sob o mesmo critério, questionários de pré-teste em 12 professores na Escola Estadual Oswaldo Walder. No questionário, havia um espaço extra para comentários, dúvidas e sugestões em torno do instrumento.

Depois de cumprida esta etapa e avaliadas as sugestões e comentários realizados, apliquei o questionário em 30 professores das três séries do ensino médio da Escola Estadual Prof. Andronico de Mello, número dos que atendiam os requisitos de pesquisa.

Os questionários foram entregues pessoalmente, em diversos contextos. A maioria respondeu rapidamente em algum intervalo de trabalho. Outros o levaram para casa. Não determinei uma data limite para a devolução. Os questionários respondidos foram gradativamente recolhidos pessoalmente, nas reuniões seguintes de ou na sala dos professores, ou ainda deixados com professores coordenadores.

Apesar da concordância geral dos respondentes em torno da importância da pesquisa realizada, foram devolvidos somente 20 questionários. Destes, foram selecionados oito para a entrevista semiestruturada. Cada questionário foi identificado, para efeito de organização das informações coletadas, com letras e números organizados sequencialmente, de P1 a P20. Os professores entrevistados foram identificados de P2 a P9.

O tamanho restrito do universo de análise, uma vez que a pesquisa se realizou em apenas uma escola, com o número de 20 professores previamente selecionados, além dos oito escolhidos para a entrevista, justificou-se pela natureza qualitativa da análise. Em um trabalho de inspiração etnográfica tem-se o objetivo de analisar intensamente as pessoas de modo que se possa realizar a passagem do caso particular para o geral. “A

insistência – na visão antropológica – no aspecto social de comportamento leva à procura por sistemas que vão sempre além do caso individual” (FONSECA, 1999, p.59).

### **3.4 A aplicação do questionário**

A maioria dos docentes procurados foi bastante solícita em participar respondendo o questionário. Outros, no entanto, nunca o devolveram e tampouco deram satisfação sobre o seu destino. Alguns demonstraram preocupação em relação às informações coletadas, segundo as minhas impressões, temendo que pudessem ser usadas contra eles por alguma “instância superior”. Um professor comentou sobre o excesso de informações solicitadas, uma intromissão em sua vida privada, o que, de fato pode ser compreendido desta maneira, uma vez que o questionário buscava discriminar as práticas de cultura do entrevistado.

Uma professora, além de responder o questionário, quis opinar e entender melhor o porquê daquelas perguntas e o que representavam. Afirmou que, ao ler as questões, sentiu-se deprimida, triste, uma vez que não poderia, segundo a sua perspectiva, devido às limitações econômicas (salariais), frequentar lugares, pesquisar e se informar, além de consumir produtos culturais que lhe pareceram tão importantes com a leitura do questionário. Em sua opinião, as perguntas a constrangiam, na medida em que demandavam situações e possibilidades de formação às quais ela não tem acesso. Esta explicação da entrevistada foi especialmente gravada porque a professora demonstrou interesse acima do comum em entender a razão das perguntas, desejando expor o que instrumento em si lhe provocava. Transcrevo abaixo alguns trechos de conversa gravada com a professora:

Eu geralmente, para ter lazer, vou a lugares gratuitos ou ao Sesc [Serviço Social do Comércio]. Gosto muito de frequentar o Sesc. É difícil viver em uma metrópole que tem muitas oportunidades de cultura e lazer e não poder frequentar.  
- Viajo uma vez por ano, e sempre são ligadas à geografia. Mas essa viagem depende do companheiro. (Professora P5).

A fala da professora nos indicou um caminho para refletirmos acerca das interpretações que um questionário suscita. Quer dizer, se as perguntas formuladas

fossem demasiado distantes da realidade docente, o instrumento de pesquisa poderia tornar-se agressivo e amedrontador. O entrevistado pode ser sugestionado acerca do que deveria ou como poderia estar dedicando-se à sua profissão, ou outro aspecto estudado.

### **3.5 As entrevistas**

As entrevistas e a continuação da observação no cotidiano escolar se realizaram de modo complementar. Participei de alguns HTPCs, quando pude apurar o meu conhecimento do cotidiano escolar, além de conhecer a perspectiva da equipe gestora, sobretudo da coordenação, diante de alguns elementos desta pesquisa, como a avaliação feita pelo Saesp, a organização dos materiais didáticos recebidos e distribuídos pela direção da escola. Foi neste contexto, por exemplo, que conheci a ação do Saespinho, que detalharei na análise das entrevistas. Os HTPCs e a sala dos professores mostraram-se espaços de troca, onde observei a relação dos docentes com o material do SPfe em um âmbito coletivo, numa perspectiva relacional entre colegas de trabalho.

Além das entrevistas individualmente, no face a face entre entrevistado e pesquisador, pareceu-me evidente a importância da observação junto ao corpo docente da escola. Nesta observação, abriu-se a possibilidade de verificar *in loco* o desenrolar das experiências cotidianas, captar a dimensão social da relação docente com os materiais do SPfe no seu fluxo diário, incluída a correção dos *Cadernos*, o recolhimento de atividades, a preparação de provas, entre outras ações docentes. Neste contato, procurei verificar uma relação de completude entre o discurso verbal do entrevistado e a sua prática cotidiana, bem como verificar possíveis discrepâncias entre ambos.

Elaborei um roteiro de entrevista semiestruturada, presente no anexo B deste trabalho. Entre as diversas modalidades de produção de dados pertencentes ao universo de pesquisa sociológica, a entrevista semiestruturada pareceu-me o instrumento mais adequado ao objeto escolhido. Analisar a percepção docente exige uma imersão no universo subjetivo das pessoas pesquisadas. A entrevista semiestruturada se destaca por conciliar a conversa, o perguntar como mecanismo de ingresso à subjetividade do pesquisado, mas, com um programa de encaminhamento da conversa no sentido de

construir uma coerência na relação conversa-questões que possa favorecer o surgimento das representações sociais do cotidiano vivenciado pelo entrevistado.

Tomei alguns cuidados metodológicos a fim de preparar a condução da conversa de forma articulada aos interesses da investigação. O caderno de campo do pesquisador, instrumento auxiliar no processo de condução das entrevistas, foi elaborado com critérios de seleção e encaminhamentos possíveis no decorrer do processo que, ao mesmo tempo, provocasse o ingresso na subjetividade do entrevistado e não se deixasse mergulhar num conjunto

caótico de informações derivadas do deixar-se dirigir pelas falas do entrevistado, ou pela curiosidade excessiva de quem se esqueceu do seu papel de co-produtor de um discurso para colocar-se na situação de ouvinte/espectador fascinado pela riqueza dos relatos. (BRANDÃO, 2002, p.41-42).

As entrevistas transcorreram em lugares que preservaram a privacidade do entrevistador e do entrevistado, tais como as salas de aula em horários disponíveis, no intervalo entre os períodos.

No que se refere à produção do roteiro de entrevista semiestruturada, o desenvolvimento seguiu um longo caminho até a conformação final. Mesmo assim, duas perguntas ainda foram inseridas no decorrer do recolhimento dos depoimentos. Isto porque, durante a coleta, foi-se esclarecendo a relação entre o conteúdo dos *Cadernos dos alunos* e o *Caderno dos professores* e a avaliação de mérito e do Redefor, programa de formação de professores da SEE. Anteriormente, esta relação só fora estabelecida entre os conteúdos dos *Cadernos* e o Saesp. Assim, após o terceiro depoimento colhido, a seguinte questão foi adicionada: Você entende que há correspondência entre os conteúdos da apostila e os solicitados na avaliação de mérito docente?

O objetivo principal da pesquisa foi o de verificar como o magistério interpreta as recentes reformas na educação paulista, no âmbito do Programa *São Paulo faz escola*. Isto quer dizer, identificar as mudanças percebidas pela categoria em sua prática, especificamente no que se refere à autonomia no fazer docente diante da imposição do uso de um currículo determinado e de um material didático estruturado. Por esta razão, a pesquisa deveria buscar indicadores, maneiras de aferir como varia a autonomia docente, se se reduz e quanto se reduz.

Isto poderia ser apreendido via entrevistas, com o próprio professor “denunciando” a sua condição. Todavia, imaginamos que o tipo de uso efetuado dos materiais do programa, bem como o modo pelo qual foram ou não seguidas as orientações curriculares também pudessem ser indicadores. A relação com o Saresp e com o fluxo, ou seja, as taxas de evasão e repetência e, conseqüentemente como bônus docente, também pode resultar numa possibilidade de aferir esta relação.

Para identificarmos os mecanismos de resistência docente diante da implantação do programa, é preciso relacionar esta implantação com a insatisfação que pode ser expressa nas taxas de abandono de emprego, absenteísmo, relutância ao ritmo imposto; indiferença, negligência, restrições ao uso dos materiais e guias curriculares e hostilidade à coordenação e direção, vinculadas com o controle do processo. Eu acreditei que esta amplitude de possibilidades poderia ser aferida por meio da entrevista. Os seus resultados podem ser vistos no capítulo 4 desta dissertação.

Sobre a possibilidade de os professores resistirem ao SPfe e à conseqüente padronização de suas práticas, um dos gestores que auxiliou a implementação de “sistemas de ensino” no processo de municipalização paulista, afirmou em entrevista que: “exceto em situações relativas a divergências políticas, os professores tendem a resistir apenas ao perceberem que seu trabalho sofrerá maior controle” (ADRIÃO et al, 2009, p.811). A este respeito, é sugestivo observarmos uma orientação, praticamente um aviso preventivo dado aos coordenadores pedagógicos, convertidos em gestores-gerentes da qualidade do ensino oferecido, presente no *Caderno do gestor*, documento oficial do programa SPfe:

Anunciar a Proposta Curricular como produto a ser consumido pode ser um erro político fatal para o trabalho a ser realizado, principalmente diante da heterogeneidade dos agentes e de seus saberes, vontades e condições profissionais, muitas vezes adversos à adesão política. O ambiente contrário, não aos significados da Proposta Curricular muitos deles consensuais, mas à forma como são propostos e a quem os propõem, pode ocasionar uma luta dentro da escola pela manutenção de idéias, conhecimentos e posições tradicionais, por falta de articulação entre os agentes. (...) O momento é de leitura e debate da Proposta Curricular. O Professor Coordenador deve considerar que nem sempre os demais agentes entendem os motivos de se empreender os processos de inovação e nem mesmo os significados da Proposta. A Proposta Curricular não deve ser comunicada como dogma ou “aceite” sem restrição. (2008, p. 7).

No que tange às possibilidades de o professor resistir às mudanças, Augusto (2009, p. 315), afirma que “A resistência só pode ocorrer se o trabalhador detém o saber fazer do processo de trabalho”, quer dizer, enquanto o processo de trabalho depende da ação docente”. Assim, entendi que o questionário deveria incluir perguntas em relação à ingerência do programa SPfe no que se refere ao uso do tempo. O uso do tempo no fazer docente se expressaria, segundo Lessard e Tardiff (2008), sobretudo, na gestão da classe, ou seja, na ação do professor em sala de aula. O controle do tempo, no processo industrial, é fundamental para o aumento da produtividade, elemento que poderia explicar a adoção do SPfe e a “mecanização” do fazer docente.

### **3.6 Logística da distribuição dos materiais do SPfe**

As apostilas são recebidas pelos alunos por meio dos professores, no começo de cada semestre letivo. Elas podem também ser retiradas em armários específicos identificados por disciplina, localizados no pátio, que armazenam o material, com livre acesso dos alunos.

A EEPAM adquiriu três conjuntos de armários de aço para armazenar os *Cadernos* do SPfe. Ainda assim, é comum encontrar pilhas de *Cadernos* sob os bancos ou sobre a mesa da sala dos professores. O que pode exemplificar a facilidade ao acesso. O mesmo não ocorre em relação aos livros didáticos que ficam trancados em outra sala, utilizada exclusivamente para o fim de guardar os livros. Uma das vice-diretoras da escola informou que foram devolvidos em torno de 14 mil exemplares da apostila no final do ano letivo de 2010.

Esta não é a realidade de todas as escolas. Na Escola Estadual Prof. Oswaldo Walder, onde foram aplicados os questionários de pré-teste em outubro de 2011, observei uma montanha de apostilas empilhadas no corredor da ala administrativa da escola, que não possui armário, tampouco algum espaço específico para o seu armazenamento.

Os *Cadernos dos alunos* são “consumíveis”, quer dizer, os alunos podem levá-los para casa e não precisam devolvê-los. Ao contrário do que ocorre com os livros



didáticos, que são utilizados somente na escola e devem ser devolvidos no final do ano letivo. O material é comumente chamado de apostila. Alguns alunos relataram que os professores pediam para chamar o material de *Caderno do aluno*, nome oficial dos cadernos do SPfe. Entretanto, os alunos argumentaram que o nome provocava confusão, pois os confundia em relação ao uso dos cadernos escolares.

Produzimos um relato visual por meio de fotografias que buscaram registrar e agregar informações acerca da presença física das apostilas nas escolas às quais aplicamos o questionário de pré-teste, a Escola Estadual Oswaldo Walder e aquela em que desenvolvemos o trabalho de campo. Este material se encontra no apêndice D deste trabalho.

### **3.7 Características da Escola Estadual Professor Andronico de Mello (EEPAM)**

A Escola Estadual Professor Andronico de Mello é reconhecida há pelo menos duas décadas como uma das melhores escolas públicas de todo o estado de São Paulo. O seu trabalho pedagógico atrai estudantes da Vila Sônia, onde se localiza, mas também de bairros vizinhos, da região do Campo Limpo e até mesmo de municípios próximos, como Taboão da Serra, Embu, Osasco, entre outros.

A escola tradicionalmente assistiu a permanência da direção por longos períodos e a pouca flutuação do corpo docente, o que viabilizou a construção de projetos pedagógicos que a colocaram numa posição de destaque no universo das instituições públicas de ensino do estado de São Paulo. A EEPAM é citada em vários veículos de comunicação como uma das “ilhas de excelência” da educação pública paulista<sup>24</sup>. No ano em que foi implantado o programa SPfe, a EEPAM ficou na 36<sup>o</sup> posição no ENEM entre as 572 escolas públicas paulistas que participaram do exame<sup>25</sup>. A proximidade com a Universidade aliada à qualidade do ensino da E.E. Prof. Andronico de Mello fez com que a escola recebesse a solenidade de lançamento do INCLUSP, uma vez que registrara o maior número de aprovados no vestibular da FUVEST de 2007 entre todas

---

<sup>24</sup> Sobre ser considerada uma ilha de excelência do ensino público, a Escola Estadual Prof. Andronico de Mello foi citada pelas reportagens do Jornal Diário de S. Paulo (16/06/2003) e da Revista Época (19/06/2003).

<sup>25</sup> Fonte: Jornal Folha de SP, 04/04/2008. Acesso em: 15 fev. 2011.

as instituições públicas estaduais de ensino do Estado. Além disso, a escola se localiza em um bairro de classe média da capital, com fácil acesso e segurança.

A escola também se articula com organizações da sociedade civil, como o Instituto ProA, vinculado à Fundação Lehmann e o Instituto Alcoa, vinculado à siderúrgica de mesmo nome para desenvolver projetos pedagógicos e financiar bolsas de estudo para alunos de alto rendimento; e universidades, como a USP, que auxilia em projetos pedagógicos. Os alunos da Escola Politécnica (Poli) e do Instituto de Física (IF), por exemplo, desenvolvem projetos pedagógicos em associação com os professores nas disciplinas de matemática e física.

Ingressar nesta instituição como professor exige um melhor desempenho dos candidatos nos concursos públicos de admissão. Isto porque não há muita rotatividade entre os docentes que costumam permanecer por longo tempo na casa (na pesquisa de campo deste trabalho, 45% dos docentes declararam lecionar na escola há mais de dez anos). No que tange aos vínculos profissionais, percebemos uma diferença importante. Enquanto no Brasil, 62,2% dos professores de ensino médio das escolas públicas são concursados<sup>26</sup> e na região sudeste esse índice sobe para 64,6%; na EEPAM esse índice é de 84%, e entre os entrevistados ele atinge 100%. Isso significa que a estabilidade do corpo docente da EEPAM permite que os professores estabeleçam vínculos e desenvolvam sob melhores condições seus projetos pedagógicos.

Ressaltamos, por fim, a alta porcentagem de professores que declararam produzir materiais didáticos próprios (75%), o que pode ser indicativo de autonomia no fazer docente. Esses dados, de maneira geral, nos levam a crer que os professores, em sua maioria, estabeleceriam um posicionamento crítico em relação ao uso dos materiais do programa, uma vez que não lhes faltaria capacidade para estruturar as suas aulas, tampouco o conhecimento acerca dos conteúdos que lecionam, argumentos utilizados pela SEE e fundação Lehmann em defesa dos sistemas apostilados.

---

<sup>26</sup> Fonte: UNESCO, Pesquisa de Professores, 2002.

### 3.8 Princípios éticos e pesquisa qualitativa

Este trabalho investigativo realizou-se sob os princípios éticos que visam o respeito à dignidade das pessoas envolvidas. Todos os professores entrevistados foram comunicados acerca dos objetivos e dos métodos de pesquisa e informados, inclusive no momento pré-entrevista, de que as informações que prestassem, tanto no questionário quanto na entrevista, seriam preservadas e que cabia a eles a recusa ou a participação nesta investigação científica de modo voluntário, havendo ainda a possibilidade de retirar seu consentimento em qualquer fase do processo sem penalização alguma e sem prejuízo a seu cuidado. Apesar de não contribuírem diretamente, a Direção e os professores coordenadores da escola também foram informados sobre os objetivos da pesquisa.

A identificação dos entrevistados ocorreu somente com letras e números, de P1 a P20, a fim de preservar o seu anonimato e garantir que as informações prestadas não sejam utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas ou comunidades envolvidas. Também entendi não ser relevante para o resultado desta investigação a divulgação das informações.

Os professores entrevistados assinaram termos de livre consentimento em participar da pesquisa. Os termos foram produzidos em consonância com os modelos apresentados pelo Comitê de Ética da Feusp<sup>27</sup>, e buscavam elucidar os entrevistados acerca dos objetivos da pesquisa.

Por fim, firmei com os envolvidos o compromisso de trazer os resultados da pesquisa às pessoas participantes por meio de convite à defesa da dissertação na universidade, bem como da entrega de um volume deste trabalho para a biblioteca da escola.

---

<sup>27</sup>Disponível em: <[http://www3.fe.usp.br/pgrad/PDF\\_SWF/Documento\\_Comite\\_de\\_Etica.pdf](http://www3.fe.usp.br/pgrad/PDF_SWF/Documento_Comite_de_Etica.pdf)>. Acesso em: 15 mai. 2012.

## 4. Análise dos resultados

Este capítulo apresenta a análise desenvolvida a partir das informações produzidas por meio das entrevistas<sup>28</sup> com os professores da Escola Estadual Prof. Andronico de Mello em relação aos quatro eixos considerados principais para a hipótese de pesquisa. Ao longo da análise, todavia, surgiram desdobramentos, questionamentos adicionais que se apresentaram como relevantes para a compreensão da prática dos educadores.

### 4.1 Os docentes e a reforma

De modo geral, os professores demonstraram desconhecimento sobre o programa. Em algumas entrevistas, precisei explicar do que se tratava, pois não relacionavam o nome do programa (*São Paulo faz escola*) aos elementos da reforma. A associação mais comum foi entre o programa e a apostila, ou seja, em termos gerais, o conhecimento docente sobre o programa se restringia ao *Caderno do aluno*. Esta associação me pareceu vinculada ao fato de que os *Cadernos* estão presentes em vários espaços, inclusive por meio de um novo mobiliário, alterando a paisagem da escola. Os *Cadernos* são também objeto de debates e intervenções da gestão da escola, ou seja, dos professores coordenadores e da direção pedagógica da escola. Além disto, os *Cadernos* são instrumentos utilizados na célula de trabalho individual do professor: a sala de aula. Assim, parece impossível não relacioná-los à reforma. Outra associação comum foi entre o programa e o bônus. Quando questionado sobre o SPfe, num esforço reflexivo, o professor P5 comentou: “Dentro da reforma, são as duas coisas que marcam mais: o apostilamento e o bônus”.

A compreensão mais ampla, que abarcasse um rol maior de ações decorrentes do programa, não foi desenvolvida por nenhum professor. Não viram relação, por exemplo, com a rearticulação curricular que envolve os materiais (para o aluno e para o professor), a avaliação do Saesp, a Escola de Formação e Aperfeiçoamento de

---

<sup>28</sup> Nas transcrições, optei por manter o discurso dos professores, mesmo quando eles destoaram da norma culta da língua portuguesa.

professores<sup>29</sup> (Efap), a avaliação de mérito docente, o curso de pós-graduação da Redefor (Rede São Paulo de Formação Docente), um convênio entre a SEE e USP, Unesp e a Unicamp para a oferta de cursos de pós-graduação para professores, coordenadores e diretores da rede pública estadual paulista. Somente o professor P2, que atuou como professor e coordenador pedagógico, demonstrou conhecer os preceitos do programa devido ao processo de formação e capacitação para melhor entender o SPfe vinculado à sua função de coordenação. Este conhecimento limitado está também no depoimento do professor P2: “De modo geral, não. Apenas ouve falar, sabe? A apostila (*Caderno do aluno*) é um dos pontos, todos os professores ouvem falar, chegam apostilas para todas as disciplinas”. Outro professor (P9), corrobora esta percepção: “Eu acredito que os professores não conhecem o programa”.

O desconhecimento do programa revelado nas entrevistas é atribuído, segundo os docentes, à forma verticalizada, de cima pra baixo, de sua implantação e à ausência de discussões a respeito:

Como professora de matemática, eu nunca participei de discussões. Até mesmo quando a apostila chegou à minha mão, foi algo assim: “tá aí, o governo mandou para você trabalhar”. As informações não chegaram claras, objetivas. (...) Eu fui buscar, fui trabalhar, conhecer, mas, do programa em si ...a gente não tem muitas informações sobre ele, enquanto professora. (Professora P2)

Apenas um entrevistado, que fora representante de escola (RE) junto à Apeoesp (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo), afirmou ter participado de um debate no sindicato que não explorou a amplitude do programa, mas, tratou especificamente do material didático:

No sindicato, houve discussões, mas, estritamente em relação à apostila. Não do programa em si, completo. Porque a leitura que a gente lá do sindicato teve e que eu participei do debate é que era um apostilamento, engessamento do currículo, essa questão. Agora, entender o programa por si não foi feito. (...) Houve uma crítica exclusivamente sobre a apostila, [analisando se] está boa ou não está boa. Mas, sobre o programa em geral, não, porque eu imagino que a

---

<sup>29</sup> Após 2009, abriu-se a possibilidade de o professor lecionar como carga mínima de horas-aula, 10 horas-aulas semanais em vez das 20 anteriores. Assim, muitos professores prestaram o concurso de 2011 e reingressaram na rede para um segundo cargo. Deste modo, participaram da primeira turma do curso da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores Paulo Renato Costa Souza, criada em 2009, pelo Decreto nº 54.297 do governo do estado de São Paulo. Segundo a própria SEE, a Efap oferece cursos desenvolvidos em parcerias com a USP, Unicamp, Unesp, Universidade Anhembi Morumbi, Fundação Lemann, Instituto Crescer, British Council além de empresas e entidades privadas não citadas.

apostila seja um produto do programa, que foi discutido, planejado, debatido exaustivamente e que chegou aqui na escola. (Professora P3)

## 4.2 A percepção do SPfe e as mudanças na escola

No anúncio do SPfe, no *Caderno do gestor*, material publicado pela SEE para orientar a aplicação do programa por parte dos gestores, ou seja, diretores, vice-diretores e professores coordenadores, há a mudança do papel dos coordenadores pedagógicos que passaram a ser escolhidos pelas Diretorias de Ensino (órgão governamental administrativo de nível superior às escolas) e não mais eleitos pelo corpo docente em cada escola. Como dispositivo da mudança, foram organizados concursos específicos, cuja aprovação resultaria na aptidão do professor a assumir a função de coordenador, como já acontecia anteriormente à reforma. Além da aprovação, no entanto, o professor coordenador necessita agora de uma indicação, ato subjetivo e de viés político, da Diretoria de Ensino para assumir a função. Ressalto ainda que a própria avaliação que confere ao aprovado a possibilidade da indicação à função de PC (Professor Coordenador) já fora pautada pelos conteúdos do programa SPfe. Segundo a documentação do programa, o papel do PC seria o de divulgador e gerente da aplicação de seus princípios:

Ao estudar para o concurso, você certamente já compreendeu bem muitos deles. No entanto, para os professores, pais e alunos eles ainda são novidades. Esta é, portanto, a ação inaugural do seu papel de Professor Coordenador: divulgar a Proposta Curricular. (SÃO PAULO, 2008, p. 29).

Além disto, o *Caderno do gestor* orienta os PC a respeito de dez metas do novo Plano Político Educacional do Governo do Estado de São Paulo<sup>30</sup>. Quatro destas seriam de responsabilidade dos professores coordenadores:

**2.** Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série.

---

<sup>30</sup> As 10 metas definidas pela SEE são: **1.** Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados. **2.** Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série. **3.** Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio. **4.** Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio). **5.** Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais. **6.** Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado. **7.** Implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries). **8.** Programas de formação continuada e capacitação da equipe. **9.** Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados. **10.** Programa de obras e melhorias de infra-estrutura das escolas.

3. Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio.
4. Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio).
5. Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais. (MURRIE, 2008, p.30).

No entanto, apesar do SPfe trazer em seu bojo o reposicionamento do papel dos professores coordenadores, não foram percebidas, pelos demais professores, mudanças nas relações com os coordenadores e a diretora em virtude do programa. Contudo, alguns depoimentos nos deram pistas contrárias. Os professores coordenadores executaram ações de gerenciamento do programa, tais como: a produção de relatórios de uso dos materiais didáticos do SPfe por disciplina; a organização de discussões acerca do Saesp buscando debater e esclarecer a sua função e princípios; a elaboração e convencimento dos professores a participar e cooperar com a produção de questões e a aplicação de um tipo de prova simulada do Saesp, denominado “Sarespinho”. O “Sarespinho”, além de realizar uma atividade de treinamento para o Saesp, também gerou uma nota para os alunos, que fazia parte da composição na nota bimestral de todas as disciplinas.

Os professores coordenadores buscaram ainda, como tarefa de gestão, mapear a apropriação do programa por parte do corpo docente, conforme relatou P9: “O uso dos *Cadernos* foi discutido, pelo menos no horário [de HTPC] que eu faço. [Discutimos] por disciplina, quem faz uso, quem não faz, porque faz uso ou porque não faz”. O depoimento é confirmado por P2, que também atua como professora coordenadora:

[O professor deveria usar ou] justificar, fazer com que o professor... [disse:] “Olha, não estou usando, olhei o material, mas não estou usando porque”... Sugerir modificações, adaptações... Agora, fazer por fazer e perder o material eu acho uma pena. É um recurso que deveria ser aproveitado. (Professora P2)

A coordenação produziu ainda materiais que trouxeram questões de exames anteriores do Saesp para que fossem discutidos pelos professores. A discussão envolvia compreender em qual área do conhecimento, ou ainda sob quais competências e habilidades ela havia sido formulada. A partir daí, buscava-se compreender porque o aluno respondeu a questão erradamente e executavam-se análises do ensino ministrado a partir do número de erros e acertos dos estudantes na avaliação.

Além disto, os professores coordenadores solicitaram aos professores, durante o planejamento, um relatório por disciplina acerca do uso dos materiais do programa. Outra ação dos professores coordenadores ressaltada foi a cobrança com relação à responsabilidade docente diante do fluxo, como percebemos pelo depoimento de P5, tratando de uma “acusação” da coordenação durante o conselho de classe: “(...) vocês estão reprovando demais e aí cai o fluxo, vocês vão ser descontados porque a escola está reprovando quase 50% [dos alunos]<sup>31</sup>”.

No que tange as notas dos alunos, o mesmo professor descreveu um projeto de recuperação que estaria diretamente vinculado ao SPfe:

P5: a atual gestão está tentando arrumar maneiras (de enfrentar o problema da reprovação), a diretora criou semanas de recuperação para ver se melhoram as notas (...).

ENTREVISTADOR: Como é essa semana de recuperação?

P5: Ela instituiu em cada bimestre desse ano 2012, em cada final de bimestre, uma semana no calendário, com aulas de recuperação, avaliação e tal. E muitas matérias cresceram aí. Tanto que, nesse ano, seguramente teremos menor reprovação que no ano passado.

ENTREVISTADOR: E essa estratégia é exclusivamente voltada para a questão da reprovação?

P5: É, essa ideia da avaliação... de fazer recuperação, é só isso, tentar diminuir o índice de reprovação, que tem prejudicado a escola no bônus. Então isso tem de fato a ver com o programa, pois, do contrário, acho que nem haveria preocupação quanto a isso. Essa escola sempre respeitou a autonomia do professor em reprovar.

Parece-me que a atuação dos professores coordenadores da EEPAM corresponde às exigências e ao novo papel redesenhado pela reforma e que foram explicitados na documentação do programa. Os professores coordenadores vêm realizando ações de divulgação e gerenciamento da proposta curricular, bem como a relacionando às avaliações externas e ao fluxo, elementos que pautam a bonificação docente e que integram o conjunto das quatro metas da educação de sua responsabilidade, segundo a documentação do programa. Esta atuação resulta, ainda que não percebidas pessoalmente, em mudanças no ambiente escolar:

---

<sup>31</sup> A taxa exata de evasão a qual o professor se refere (ano letivo de 2011), segundo a direção da EEPAM, foi de 48%.



Percebo que há toda uma orientação nesse sentido. Não é nem uma cobrança, mas, há uma indução da gestão da escola, coordenação, direção e tudo mais. Não me sinto pressionado, mas, há sempre uma orientação para que se faça o uso do material, para que os alunos caminhem mais ou menos [de modo] igual e que, quando eles participarem de atividades ou avaliações externas, que eles possam ter uma certa coerência com os demais alunos do estado. Então, existe sim, no sentido de orientação. [Mas,] eu não percebo assim uma cobrança acirrada, apesar de que, como eu uso, talvez ainda não tenha sido cobrado por isso. (Professor P3)

Estas mudanças relatadas vão ao encontro da percepção de outro professor, que é um pouco diferente das de seus colegas quando questionado se observou mudanças na relação dos professores com a gestão, ou seja, com os professores coordenadores e a direção da escola:

P5: sim, percebi mudanças. Uma vez que os gestores também são beneficiados pelos resultados, eles também vão lutar e vão querer adequar a escola ao sistema...

Com relação às mudanças pedagógicas introduzidas pelo programa, cabe ressaltar o tema do currículo. Ao interrogarmos os professores acerca das características do programa, uma percepção positiva comum foi em relação ao estabelecimento de uma base curricular de modo que os alunos de diferentes regiões do estado tivessem acesso aos mesmos conteúdos. De modo geral, este aspecto foi valorizado pelos docentes, que o consideraram a realização do direito dos alunos de aprender e à continuidade de seus estudos no caso de uma transferência de escola. Esta percepção me parece mais um fruto do trabalho dos professores coordenadores, uma vez que o vínculo da base curricular comum com o direito de aprender é um dos eixos principais de sua atuação e foi insistentemente destacado na documentação da proposta, como exemplifica o fragmento a seguir do *Caderno do gestor*, p. 38-39:

A sugestão é a organização de planos comuns para as disciplinas e séries, isto é, todos os professores de cada disciplina e série devem estar ensinando e avaliando os mesmos conteúdos e habilidades. As diferenças de aprendizagem dos alunos fazem parte de pauta específica: os processos contínuos de recuperação. Esse mecanismo procura contemplar o direito de aprender, a diversidade, a equidade. Fácil é transferir para o aluno essa responsabilidade, reprovando-o em finais de séries ou ciclos. O direito de todos em aprender a cultura e o que a escola ensina é o eixo da *Proposta Curricular da SE e o principal objetivo da função do Professor Coordenador*. (grifo nosso)

Apesar de citado e valorizado pela maioria dos docentes entrevistados, o professor P5 teceu críticas ao programa, pois entende que a base curricular traria uma espécie de nivelamento que seria prejudicial ao desenvolvimento das atividades na escola. Isto porque, em sua opinião, a escola perderia rendimento com a utilização do material didático:

Sim, sim [o programa promoveu mudanças na escola]. Não pra melhorar, quer dizer o *Andronico* não dependeria disso. Como eu te falei, muitas regiões do estado estavam muito carentes de algum apoio para melhorar o ensino, mas, não era o caso do nosso bairro aqui, não era o caso do Butantã, como não é o caso de Campinas. Aqui, pelo contrário, dependendo do tipo de programa que você implementa, vai piorar...

ENTREVISTADOR: Mas, esse programa em si, você entende que poderia piorar o *Andronico*?

P5: O sistema de apostilamento tem... têm suas... aqui ele tem sido aplicado nas humanas, filosofia, sociologia. O pessoal... professores de química também usam... no caso, matemática e biologia são os mais refratários para usar essas apostilas porque não ajudam, essas apostilas não ajudam essas duas matérias. Mas, no geral, tem sido usado o sistema e poderia ter sido pior porque o *Andronico*... você acompanhou, depois que você saiu daqui, a escola foi degradingando. Quando você estava aqui, a gente estava tendo esse bônus, depois, faz uns três ou quatro anos que não tem mais...

ENTREVISTADOR: Três anos que não tem bônus?

P5: Não tem...

ENTREVISTADOR: Eu ganhei bônus.

P5: Para ter bônus, você precisa ter 10% acima do desempenho do ano anterior.

ENTREVISTADOR: E nunca mais teve?

P5: Nunca mais, tá sempre abaixo. Cada ano está abaixo do ano anterior e fica difícil saber se o sistema... se esse *São Paulo faz escola* esgotou aqui a...

ENTREVISTADOR: A sua possibilidade...

P5: ...é, a sua possibilidade de ação, ou se ele está fazendo piorar. Mas pode não ter relação com ele, pode ser uma questão mais geral de gestão, né? Fica difícil, não dá pra determinar exatamente o que fez o *Andronico* estar abaixo (...)

Assim, a partir dos dados colhidos, entendemos que os professores não se sentem pessoalmente cobrados a utilizar os materiais do programa. Todavia, parece se instalar na escola um conjunto de ações dos professores coordenadores que estabelece uma orientação geral em torno do uso dos *Cadernos*. Algumas destas ações, como o "Sarespinho", conseguiram a adesão do corpo docente, o que parece fortalecer, na escola, um ambiente que legitimaria a consolidação do programa e atuação da gestão neste sentido.

Um momento institucionalizado de debate do SPfe, a parada do Saresp, ou seja, um dia sem aulas em que os professores coordenadores e a direção da escola orientam os professores sobre a organização do Saresp, ajudou-me a compreender o trabalho junto aos docentes, com o fim de explicitar os princípios e características da reforma:

P8: Foi feito na sala de aula e foi colocado bem isso com as coordenadoras pedagógicas: sobre as orientações de como você tem que preparar uma aula, inclusive está ligado ao Saresp, a essas avaliações externas, né, de como quando você prepara uma atividade, o que aquela atividade tem dentro das orientações. Achei bem interessante.

ENTREVISTADOR: Como assim? Você poderia explicar um pouco melhor?

P8: Por exemplo... Um exercício que o professor passa, ele tem que estar ligado às orientações. Então, o que está sendo avaliado ali? Então, isso foi trabalhado um pouquinho com a gente agora.

ENTREVISTADOR: Com a coordenação?

P8: É, com a coordenação. Foi agora em julho, eu acho.

ENTREVISTADOR: Não foi sobre as habilidades e competências...?

P8: Isso. Porque eu acho que isso não é bem claro para todo mundo.

ENTREVISTADOR: Então, a coordenação organizou um momento...

P8: Acho que foi um momento pré Saresp, acho que em julho, tá? E foi falado que, quando um professor passar tal exercício: o que ele está avaliando? O que está ali dentro [das orientações]? E aí entrou essas orientações, que eu acho que muitas vezes não está bem claro para a maioria dos professores, nem pra mim fica muito bem claro, às vezes.

ENTREVISTADOR: E você lembra exatamente quais eram essas sugestões? O que o professor tinha que passar?

P8: Deram exemplos de atividades. Dentro daqueles exemplos, quais as habilidades e competências eram feitas dentro desse exercício, entendeu? Porque, para muitos professores... Quando você fala de leitura e escrita: quem tem que trabalhar, como tem que trabalhar, onde encontra isso? Então no planejamento inclui isso. Planejamento, ações, reflexões, novas ações, qual o propósito...

ENTREVISTADOR: E por que isso foi pré Saresp?

P8: Porque era a “parada Saresp”. Acho que se chama assim.

ENTREVISTADOR: E isso acontece em várias escolas ou só aqui?

P8: Todas as escolas tiveram que fazer. Teve um dia para isso.

ENTREVISTADOR: Aí vocês tiveram essa atividade para pensar no uso da apostila...

P8: Porque tudo tem um propósito. Então, quando você passa algo para o aluno, tem um propósito, e muitas vezes não está claro para o professor qual é o propósito.

ENTREVISTADOR: E como foi a participação do corpo docente nessa atividade?

P8: Então, foram executadas algumas tarefas em grupo, até que eles deram alguns exercícios, e a gente tinha que elencar quais as competências, quais as habilidades, pra que série eram aqueles exercícios, quais os objetivos, pra que você estava ensinando. Foi interessante.

#### **4.3 A percepção das apostilas e mudanças na prática docente**

Em geral, a percepção recolhida nos depoimentos foi a de que o programa, e aí o foco recai sobre os *Cadernos dos alunos*, contribuiu para o trabalho docente. Isto porque, segundo os entrevistados, o *Caderno do aluno* seria um material leve, que facilita a portabilidade e o transporte, o que se mostra mais difícil no caso do livro didático, que, em geral, é um volume único para as três séries do ensino médio. O peso elevado dificulta o seu manuseio por parte dos alunos. Ressaltaram ainda como aspecto positivo o fato de o *Caderno do aluno* ser um material didático “consumível”, ou seja, as atividades propostas podem ser executadas no próprio *Caderno* em espaços pré-definidos para tal fim. O *Caderno do aluno* também gera economia de tempo, pois, antes, o aluno copiava a atividade em seu caderno para depois realizá-la. Por fim, ressaltaram que o *Caderno do aluno* seria um material didático gratuito, amplamente disponível e que abarcava também a possibilidade de perda e recebimento de um segundo e, por vezes, até terceiro exemplar.

Em algumas disciplinas que não contavam com os livros do PNLEM – (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio) no momento de lançamento do programa (as disciplinas de filosofia e sociologia ainda não faziam parte do PNLEM em 2008), o *Caderno do Aluno* foi recebido com alegria pelos docentes:

Quando veio o material, eu o recebi com júbilo no meu coração (...) (P10)

(...) você não ter que copiar, fazendo fotocópias, o aluno não tem a justificativa que não tem material na mão, o material está disponível pra ele sempre, é dele. Então, nesse sentido, pra mim, que sou professor de filosofia e que preciso de textos na mão, isso faz diferença. (P3)

Interferiu porque é um material, o fato de ser fácil de carregar, então, a apostila eles mantêm sempre na mochila. O livro já não querem, por causa do peso. Então, (...) trabalhar em fascículos é mais interessante. Não descarto o livro como uma ferramenta de pesquisa. Que eu acabei trabalhando assim, eu passei a deixar o livro como uma ferramenta de pesquisa, foi entregue para todos, então tá bom. É pesado, então você vai fazer em casa a pesquisa do livro. Então, eu estou trabalhando agora a apostila... (P9)

Segundo os entrevistados, o material mostraria um “norte”, estabeleceria uma sequência didática e orientaria o professor com relação à gestão do tempo, quer dizer, que temas trabalhar e o número específico de aulas para tal. Sob o aspecto pedagógico, a apostila facilitaria o entendimento da matéria por parte dos alunos, porque traria, segundo os entrevistados, o “básico bem feito”. A apostila faria com que o aluno entendesse o mínimo no que tange os conteúdos, mas, que entendesse de fato este mínimo apresentado:

E uma coisa importante que percebi na minha disciplina: o *Caderno [do aluno]* tem uma mensagem assim: dê o básico bem dado. Faça o básico bem feito. Não adianta você dar todo um conteúdo de um livro didático de maneira superficial. E o *Caderno* traz isso. Fora que ele tem muitas experiências, ele faz a interdisciplinaridade. Então, você está falando de matemática, química, física, biologia, tudo ali no mesmo contexto. Então, no meu ponto de vista como professora, ele facilitou isso. Qual a repercussão que eu observo em sala de aula? Facilita o meu trabalho, facilita o entendimento, o aluno tem acesso àquele material sem precisar xerocar [fotocopiar], preparar, é uma coisa direta. E as aulas ficaram mais contextualizadas, mais simples. (...) O aluno não entendia, ele não se apropriava da aula. E o *Caderno do professor* e o *do aluno*, trouxe essa situação de entender. Entender o “mini”, entender o básico, compreender através de diversas maneiras, um gráfico, uma revista, um filme, ele [*Caderno do aluno*] enriqueceu. Ainda bem que alguém pensou isso para nós. (Professora P2)

Praticamente em todas as aulas do primeiro e do segundo ano tem lá as pesquisas dos conceitos centrais, isso aí foi uma das mudanças que teve diretamente nas aulas. Porque o aluno, formando a base conceitual, ele vai ampliando a forma de entender. E, nesse sentido, a

apostila propõe sempre uma pesquisa de conceitos antes. (Professora P3)

A minha didática, dependendo do exercício do assunto abordado no livro, melhorou bem. Eu vou ser honesta com você, tem determinados conteúdos que eu dou para aluno da rede pública, que eu fico olhando para a cara dele e falo assim: “o ano que vem eu não vou falar mais isso. Eu tenho certeza que ele não me entendeu”. E assim eu fui anos e anos e anos da minha vida, achando que o meu aluno da rede pública não me absorvia. Com essa apostilinha e tendo exercício direcionado ali, eu consigo extrapolar um pouquinho. Eu acho que hoje eu descii mais até eles e fi-los subirem um pouquinho até mim, em determinados pontos, em determinados pontos... ajudou-me. (grifo do autor) (Professora P4)

Quando eu entrei aqui no Andronico, tinha uns benditos quadrinhos na sala dos professores, que era aquilo que você tinha que fazer. E ainda era assim: uma coisa meio “faz assim e assado”, tudo meio jogado, você ficava desesperado. Ainda tinha uma prova unificada e você tinha dado o conteúdo ou não, e você via aquela prova... Olha, a gente fritava feito pipoca. Então esse material veio ajudar bastante (...). Você tem apostila, tem livro didático, então você tem aquele norte, aquele caminho, e você sabe que não está saindo fora, né. Você não está largado, solto. (Professor P8)

A interdisciplinaridade foi outro aspecto do *Caderno do aluno* citado recorrentemente. A professora P2 relatou que a sua aula passou a dialogar com outras disciplinas, pois, segundo ela, as informações do *Caderno* estariam atualizadas e contextualizadas, o que promoveria esta relação:

Você está dando uma aula de matemática e, daqui a pouco, aparece um assunto de química, de física, que faz com que você busque o colega, discuta, verifique se, de repente, dá para fazer um trabalho em conjunto na sala. (Professora P2)

Outro professor (P3), afirmou que, mesmo de modo não intencional, simplesmente por meio do uso dos materiais, deu-se um encontro de temas trabalhados entre as disciplinas. Este encontro, que resultou numa abordagem interdisciplinar da matéria, seria, na sua opinião, resultado do uso dos *Cadernos*, apesar de não haver planejamento docente neste sentido:

Acontece assim, sem planejamento, sem intenção prévia, devido ao uso do material, os professores acabam dialogando muito com as matérias, ou seja, acaba havendo uma interdisciplinaridade, mas, sem que houvesse um planejamento real disso, porque o programa já foi feito dessa maneira. Às vezes, estou tratando de um assunto em filosofia e o aluno diz que a professora está tratando isso em sociologia, ou a professora de geografia falou alguma coisa, então,

isso é muito positivo. Porque acaba tendo um diálogo entre as disciplinas. Mas, eu não vejo como uma coisa elaborada, pensada estrategicamente. Talvez pelo programa, mas, não por nós. (Professor P3)

Quando eu dei uma determinada matéria, a gente abriu com filosofia, a gente viu algumas coisas com filosofia. Aí, eu fui ver outra coisa e eram as mesmas discussões de sociologia. Mas, se a gente tivesse esse combinado, talvez tivéssemos desenvolvido um trabalho melhor, já que filosofia, sociologia e história têm duas aulas semanais e tá muito pouco. E acho legal porque alguns alunos perceberam e talvez outros não. (Professor P8)

A noção de currículo básico que seleciona um menor número de conteúdos e a interdisciplinaridade são princípios defendidos na reforma educacional que pautou os PCNEM e, como desdobramento destes princípios no âmbito paulista, resultou no SPfe. No parágrafo 1º das Diretrizes Curriculares (DC) Nacionais para o Ensino Médio, explicita-se:

§ 1º. A base nacional comum dos currículos do ensino médio deverá contemplar as três áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a interdisciplinaridade e a contextualização. (BRASIL, 2000, p.106).

No que se refere à contextualização, o próprio tópico que insere os temas nos *Cadernos do professor* faz referência a este princípio. As “situações de aprendizagem” que abrem os temas a serem ministrados pelos professores são eixos dos PCNEM e das DC e largamente defendidos pela documentação do MEC a respeito dos PCNEM. Segundo, Schrijnemaekers e Pimenta,

Os temas apresentados na proposta curricular, de acordo com o formato exigido pela SEE, foram divididos e desenvolvidos em Situações de Aprendizagem. A Situação de Aprendizagem consiste no desenvolvimento de cada tema a partir de um exercício de Sondagem e Sensibilização, durante o qual o aluno é convidado a pensar pela primeira vez a respeito do assunto a ser trabalhado nas próximas aulas. Gradualmente, são sugeridas atividades relacionadas com o tópico abordado na Sondagem e Sensibilização, até a avaliação e a proposta de recuperação. Todos os procedimentos são fundamentados nos objetivos específicos para cada aula, ou seja, em um conjunto de conhecimentos a serem trabalhados e em um conjunto de competências e habilidades que se espera que os alunos tenham desenvolvido ao final de cada Situação de Aprendizagem. (2011, p. 416).

Apesar de a entrevista não encaminhar nenhuma pergunta específica sobre o tema da qualidade dos *Cadernos*, este foi espontaneamente abordado pelos docentes:

Eu acho que tinha que ter um caderninho oficial deles<sup>32</sup>, porque tem muito exercício ali que você não sabe o que ele quer daquilo lá. Tem imagens mal feitas, tem uma do primeiro ano, de uma relação ecológica, que você não sabe quem é o chupim e quem é o outro passarinho lá, de tão mal feita que é a imagem. Aí eu mandei os alunos pesquisarem qual que é o chupim dos dois pássaros - e entraram na internet - e ver qual dos dois que é o chupim que a imagem não é clara. Eu tenho a impressão que é assim, (...) que foi feito isso e depois nunca mais foi revisado. Não é que soltaram o primeiro ano e aí: “aonde você pegou defeitos na tua apostila? Onde você pegou... vamos ajustar o material, vamos acertar...”. Não, soltou e não se mexeu mais nisso. Eu acho que tinha que ter um gabarito, não porque eu acho... não estou chamando os meus colegas e nem eu de incompetente, mas, tem exercícios que você olha ali e não está muito claro. Tem muito exercício, por exemplo, numa mesma aula, muito repetitivo, enunciados totalmente iguais, ele está arguindo a mesma coisa, ele quer saber a mesma coisa perguntada de maneiras diferentes. (Professora P4)

Elas [as apostilas] foram feitas a toque de caixa, esse foi o grande problema, não teve devolutivo, quer dizer, mandaram as apostilas e “vão aplicando” e não perguntaram para a rede se aquilo estava bom, se tinha que melhorar, se não tinha e ficou desse jeito mesmo. Então matemática e biologia, física até que o pessoal tenta uns e outros, mas, essas matérias da área de ciências naturais, matemática, as apostilas não são práticas, foram feitas de modo... quer dizer sem compromisso com o uso do instrumento na sala de aula, né? (Professor P5)

Por exemplo, sobre o Anarquismo, na apostila, tem um texto de meia página do Bakunin<sup>33</sup>, falando sobre autoridade, então não dá pra explorar o anarquismo ali, então eu já indiquei as pesquisas sobre o que é anarquismo em si, depois, o anarquismo de Bakunin e, depois, o anarquismo de Proudhon<sup>34</sup>. Aí eu vou colocar o problema da autoridade, nesse contexto do anarquismo geral. Porque a abordagem lá é um texto de meia página e só, sobre autoridade, e mais nada. Então, necessariamente você tem que fazer um complemento, não dá pra ficar preso e falar de anarquismo só ali em cima da perspectiva da autoridade. (Professor P3)

Os professores foram questionados sobre a ocorrência de mudanças na sua prática devido ao uso das apostilas. Esta hipótese foi levantada a partir do pressuposto

---

<sup>32</sup>A professora se refere às respostas das atividades propostas pelos *Cadernos do professor e aluno*.

<sup>33</sup>O professor entrevistado se refere a Mikhail Aleksandrovitch Bakunin, teórico político russo e expoente do anarquismo de meados do século XIX.

<sup>34</sup>O professor se refere a Pierre-Joseph Proudhon, teórico político francês.



de que o controle exercido pelo sistema de ensino determinaria a seleção dos conteúdos, a metodologia a ser empregada, o tempo de trabalho e as rotinas do fazer docente. Este controle promoveria uma separação no fazer docente entre o projeto e a execução devido à sensível diminuição da ação do professor, que passaria simplesmente a realizar os passos minuciosamente descritos nas orientações curriculares.

Desta forma, foram questionados se haviam percebido alguma mudança em seu planejamento ou na condução da sua aula (gestão da classe) a partir das orientações curriculares do SPfe. De modo geral, segundo a opinião dos professores, o uso das apostilas demandaria um trabalho de planejamento do professor que incluiria estudo, preparação, impressão de materiais, pesquisa, entre outros. Uma expressão utilizada é a de que a apostila seria “pré-feita”, ou seja, que o material proposto não está pronto. Portanto, segundo a opinião de muitos professores, o seu uso deveria ser feito em associação com o livro didático, pois este traria um maior aprofundamento da matéria. Sobre o uso associado destes materiais, o depoimento de P2 é esclarecedor:

O livro didático traz aquilo definido, em infinitos exercícios. Mas, o *Caderno do professor* não. Já é uma coisa mais resumida, só que, às vezes, pede algo que o aluno ainda não tem, e é aí que eu entro com o livro. (...) O uso da apostila é bem legal porque você já tem um material preparado. O que você precisa é estudar esse material e se preparar para tirar as dúvidas para que o aluno consiga desenvolver um raciocínio em cima daquilo. Então, o professor tem que preparar aula.

Questionei se o material do SPfe ajudaria o trabalho do professor que não prepara aula:

ENTREVISTADOR: Ah, então ele tem que preparar a aula?

P8: Tem. Foi o que eu te falei: a apostila faz com que o professor prepare a aula. Tem coisa ali que o aluno não consegue fazer sozinho. Se você passar pra ele, ele vai fazer qualquer coisa, que não o resultado esperado. O professor precisa preparar a aula para dar algumas diretrizes para que o aluno possa entender a apostila.

ENTREVISTADOR: Sabemos que tem professor que não prepara a aula.

P8: Aí, eu não vejo como trabalhar a apostila.

ENTREVISTADOR: Então, você acha que a apostila não vem ajudar esse professor?

P8: Não. Não porque, se o aluno é um pouquinho esperto, ele não vai conseguir fazer e ele vai perguntar. E o trabalho do professor é exatamente esse: tirar dúvida. Se ele não preparou a aula, ele vai ter certa dificuldade.

ENTREVISTADOR: Mas isso não é a mesma coisa que o livro didático?

P8: Não. Porque o livro didático tem a parte de texto e tem algumas perguntas em cima daquele texto, não foge muito daquilo. Eu gosto de livro didático, mas, quando eu preparo aula, também gosto de dar uma olhadinha em alguns outros, e aquilo que não tem eu dou uma complementada, porque é muito sintetizado. A apostila já é muito mais abrangente que o livro didático, só que ela não tem as coisas mastigadas e aí compete ao professor passar.

ENTREVISTADOR: Nesse sentido, então, não ajudaria o professor?

P8: Não ajudaria.

Esta percepção apresentada é compatível com a percepção das autoras dos *Cadernos de sociologia*, que argumentam que

a proposta aprovada pela SEE e o material produzido a partir dela não constitui, para os professores da rede pública estadual, um livro didático, e sim um conjunto de atividades sugeridas, que podem ou não ser aplicadas, a critério do professor responsável. É por essa razão que o material foi intitulado “caderno” e não “livro do professor”. Mais importante ainda, os Cadernos do Aluno, por não constituírem livros didáticos, foram concebidos como cadernos de atividades, cujo objetivo é servir de complemento às práticas pedagógicas empreendidas pelos professores e incentivarem atividades de leitura, interpretação de textos, desenvolvimento da linguagem escrita, entre outras competências e habilidades descritas nos Cadernos do Professor. Por essa razão, o conteúdo impresso nos Cadernos do Aluno é limitado às atividades, cabendo ao professor a apresentação dos conteúdos programados por meio das atividades didático-pedagógicas sugeridas.

O professor P5, ao tratar das mudanças trazidas pelo SPfe para EEPAM, ressaltou que estas ficam mais no plano da estatística do que no incremento do ensino e fez críticas à adoção, na escola, de um regime de metas, que insere a corrupção. Inclusive denunciou algumas práticas da SEE devido às possibilidades de manipulação dos dados do Saesp:

Tudo que é banco, tudo que é empresa industrial fala em meta o tempo todo, “meta, meta, meta”, (...) a coisa mais prejudicial para a qualidade é ficar cobrando meta, porque meta é número, não é? “Quero tanto, tem que acontecer tanto”, “o banco tem que lucrar tanto”, e a escola tem que aprovar tanto, tanto por cento, isso é meta.

ENTREVISTADOR: Tem que chegar lá no índice do Idesp.

P5: É, ele [autor citado pelo professor] foi profeta em vários pontos lá, os livros dele são da década de 80, mas ele deixa bem claro: se você instituir meta, você está instituindo corrupção, tá embutida a

corrupção. (...) A diretora passou nas classes ontem para avisar para os alunos que, se o aluno faltar na prova do Saresp, tem que enviar a justificativa do pai, isso é ordem da Secretaria de Educação, o pai tem que justificar porque o aluno faltou e qual o motivo. A Secretaria de Educação recebeu reclamação de alunos que estavam sendo vetados para fazer a prova, havia escola por aí impedindo alunos com mau desempenho de fazer a prova e baixar a nota da escola. Então, como você impede isso?

P5: Então, o que é isso? É a corrupção que está se alastrando, porque já tem o bônus, todo mundo correndo atrás do bônus, então os caras vão inventando maneiras de sabotar.

#### 4.4 O sistema cíclico, a autonomia e o controle do fazer docente

Quando questionei os professores acerca das mudanças na prática docente, considerando as características do material didático do programa (*Caderno do aluno*) e das orientações para o seu uso (*Caderno do professor*), partia da hipótese da fragmentação, quer dizer, da ocorrência de uma divisão técnica do fazer docente e da possível perda do controle sobre o próprio processo de trabalho devido às características intrínsecas dos materiais que selecionam os conteúdos a serem ministrados, determinam a metodologia, controlam o tempo das atividades e propõem as avaliações. Todavia, nenhum depoimento trouxe esta preocupação à tona. Nenhum dos entrevistados expôs o tema da perda da autonomia, pelo menos não de maneira direta ou mais explícita. Quer dizer, nenhum entrevistado afirmou que se sente menos autônomo, ou que percebeu uma privação ou diminuição de seu controle sobre o seu próprio processo de trabalho.

Não obstante, apesar da negativa geral, no decorrer dos depoimentos, outras percepções acerca do tema foram surgindo, trazendo impressões contrárias. A professora P2 relatou, por exemplo, com relação às orientações curriculares e ao seu planejamento:

O *Caderno do professor* ele traz lá como você montar a aula, duração... Então, você vai dar um tema, quantas aulas você vai utilizar, então ele te organiza. Ele te dá um norte para você se organizar. Então, você pára de perder tempo... Num tema, por exemplo, você ficar dez, quinze aulas no mesmo tema. Ele vai te organizar. Então, isso facilitou muito, deu esse norte pra gente. E fora que ele orienta **o objetivo da aula, os conteúdos principais, as dúvidas que o aluno possa ter**. Então, você prepara uma aula focada no aluno, contextualiza o aluno. Então, você já sabe: tem uma experiência, tem um assunto, tem um gráfico, tem uma leitura, tem um jornal, ele trouxe tudo isso ali. Isso facilita. (grifo nosso)

Por conseguinte, as orientações curriculares trazem os temas a serem dados, os conteúdos, a estrutura, os objetivos, a duração, as atividades e até mesmo as prováveis dúvidas dos alunos. Mais do que nortear o trabalho docente, como alguns professores citaram, as orientações curriculares, na sua intenção, formatam este trabalho. No mesmo depoimento de P2, uma frase merece destaque e reflexão: “Ainda bem que alguém pensou nisso para nós”. Esta assertiva parece expressar o sentimento de um professor que não se vê como encarregado desta tarefa, que acaba executando sem conceber, abdicando do planejamento e da reflexão sobre o seu processo de trabalho. É a expressão da alienação, ou seja, quando alguém, um outro, no caso, o especialista, pensa pelo docente e estrutura o seu *métier*. Outro professor segue na mesma linha ao tratar do conhecimento docente acerca dos materiais do programa, afirma:

[Não conheço] o programa em geral, porque eu imagino que a apostila seja um produto do programa, que foi discutido, planejado, debatido exaustivamente e que chegou aqui na escola. (Professor P3)

Este depoimento me parece evidenciar e legitimar o papel dos especialistas que produziram o material didático, distantes da realidade do docente. Eles, os autores, discutiram, planejaram, debateram de forma exaustiva o programa e, mesmo assim, estas discussões não alcançaram o docente que o utiliza. Nem mesmo menção ao fato é feita pelo docente.

A autonomia parece também limitada diante da atuação da coordenação e da estruturação da aula presente nos *Cadernos*. Retomamos as declarações do professor P8, acerca das orientações da coordenação:

(...) sobre as orientações de **como você tem que preparar uma aula**, inclusive está ligado ao Saresp, a essas avaliações externas, né, **de como quando você prepara uma atividade, o que aquela atividade tem dentro [se relaciona com] das orientações\_...** Um exercício que o professor passa, ele **tem que estar ligado às orientações**. Então o que está sendo avaliado ali? (Grifo nosso).

Outra professora (P4) é mais enfática ao criticar severamente o material, referindo-se ao ordenamento dos temas, à gestão do tempo e às atividades e, especificamente, ao tratar da questão da autonomia e o uso do material, afirmou

Eu sapateeí, [disse]: “não quero saber com esse material!” Agora eu estou nesses já: o estupro é inevitável, vamos fazer o melhor. Vou fazer o quê? (Professora P9)

Este depoimento traz uma resignação e a passagem de um primeiro momento de resistência a uma aceitação. Mas, cabe ressaltar, que esta não é uma aceitação qualquer, pois a professora usa o termo “estupro”. Quer dizer, a escolha nos leva a crer que a aceitação é mediada por um ato violento e este ato me parece ser o bônus de mérito. Questionei-a um pouco mais sobre o termo “estupro”:

ENTREVISTADOR: E de que forma o estupro é inevitável? No sentido de que um dia, de alguma forma, você se sentir obrigada a utilizar esse material?

P9: Sim, como não? Uai, vamos lá: ele [SEE] faz as provinhas dele Saresp, Prova Brasil, Prova São Paulo baseado nesse material dele. Você sabe o que eu ouvi de uma professora daqui que prestou a prova de evolução do mérito, não sei se de matemática ou de física? Ela disse assim: “quem pegou as apostilas dos alunos e trabalhou as apostilas em sala de aula fez essa prova”, ele fez exercícios semelhantes aos que a gente dá para os alunos. Então, quando eu falo “o estupro é inevitável” é [que] eu não concordo com a citologia no segundo ano, mas eu sou obrigada a dar, tá? Quem não quer uma graninha a mais? Você trabalha que nem uma condenada, esse bônus ajuda, eu cheguei a ganhar R\$ 2.000,00 no bônus e nos últimos dois anos eu tirei R\$ 120,00 e R\$ 200,00 no bônus. Uma escola desse nível! Agora o cara [SEE] vai colocando metas lá em cima, lá em cima... pô, eu vou me matar? Eu vou me matar pra ganhar esse dinheiro?

Este depoimento nos traz, além do tema do controle e da relação com o bônus, especificidades da EEPAM. Mesmo classificada entre as 30 melhores escolas do Estado no Enem<sup>35</sup>, nos anos de 2010 e 2011, a escola não atingiu a sua meta no Ideb e como resultado os professores tiveram baixos valores no bônus de mérito, ou simplesmente não receberam nada. Apesar de negado pela maioria dos professores, o incentivo do bônus, bem como a evolução na carreira via prova de mérito<sup>36</sup>, ambos vinculados ao uso dos materiais didáticos, tornam claro o funcionamento dos dispositivos de coerção. Se a professora P4 num primeiro momento, em suas palavras, “sapateou”, ou seja, buscou resistir à imposição curricular, parece que, diante da violência do “estupro inevitável”, quer dizer, de submissão aos mecanismos de controle, do não pagamento do bônus, além do vínculo dos conteúdos dos Cadernos com a avaliação de mérito em um contexto de baixos salários, busca agora fazer o melhor trabalho possível com os

---

<sup>35</sup>Dados no Enem 2011 e excluídas as escolas estaduais com exame de ingresso (escolas técnicas) e as Escolas de Aplicação vinculadas às universidades públicas de São Paulo.

<sup>36</sup>Projeto de Lei Complementar (PLC) 29/2009, que institui o Programa de Valorização pelo Mérito para professores, supervisores e diretores da rede estadual de ensino.

materiais do programa. Faço ainda um complemento. A professora em questão possui dois empregos, sendo um deles, em colégio particular com uma remuneração bem acima da oferecida pelo sistema público estadual e mesmo assim se mostrou pressionada pela questão econômica. Isso pode significar que os mecanismos de controle do programa que exercem pressão por meios econômicos, também atuam sob outras bases, com a ação dos cursos de formação e pós-graduação, além da consolidação de seus materiais didáticos como cultura da escola.

Todavia, há uma distância entre a intenção e realização, entre a reforma enquanto proposta e o que se efetiva na realidade. A maioria dos professores que utiliza o material não o faz de modo único, mas, apoiada por livros didáticos. Mesmo quando optam por utilizar somente o *Caderno do professor*, muitos fazem a sua leitura daqueles conteúdos, transformando-os, comprimindo-os e os adaptando às realidades específicas. Um depoimento ilustra bem e nos faz ter idéia do quanto este material atua no seu dia-a-dia:

Eu estou adaptando o material às minhas aulas. Eu tenho uma classe, tenho que fazer a leitura daquela classe, que tipo de aluno, que tipo de necessidade... Eu não sigo cem por cento, estou adaptando. Mas, eu diria que, se fosse em porcentagem, setenta por cento. O resto eu acrescento, têm coisas que não cabem naquele momento, eu tiro, mas eu pego uns setenta por cento da orientação que é dada. (Professora P2)

A resistência ao uso do material passa também pelo fato de não saber utilizá-lo, de não estar formado para isto. Muitos professores não usam o material por desconhecê-lo enquanto projeto. Quer dizer, por não o entenderem na sua integridade e os seus pressupostos. Por isto, a impressão de que a apostila é “pré-feita”, incompleta. Pois os professores não a relacionam com as orientações curriculares e os princípios (noção de habilidades e competências e contextualização) do programa. Um depoimento a respeito complementa e amplia o sentido desta afirmação

Curiosamente, eu acho que ele [professor] pensa que está desvinculado. O professor ainda não relacionou o programa, o material que chega, ao Saresp e o bônus. Ele não relacionou ainda. Então quando eu falei que eles ainda não se apropriaram do que é uma competência, uma habilidade, é porque, se tivessem feito, saberiam que o Saresp cobra isso. Então, você desenvolveria isso em sala de aula. É importante o conteúdo, porque sem conteúdo você não faz. Mas, você desenvolveria as competências e habilidades, não só

conteúdo. Então, eu ainda acho que essas peças ainda estão soltas na cabeça dos professores do estado. Elas não encaixam. (Professora P2)

Por não conhecer o programa em profundidade, os professores se apropriam somente dos fragmentos mais próximos à sua realidade de trabalho, por isto, o uso transformado, não por um olhar crítico, mas por desconhecimento.

Como a ação dos professores coordenadores fora concebida para realizar a gerência deste processo de produção, pareceu-me um sinalizador de que a reforma não se realiza como foi planejada devido ao fato de as relações entre professores coordenadores, direção e corpo docente permanecerem as mesmas. Talvez, o fato de a escola não receber o bônus desde 2009, seja uma expressão da atuação lacunar da gerência do programa, o que explicaria a implantação do "Sarespinho", além das reuniões que trouxeram o Saresp para o foco da atuação da gestão, o que não ocorreu nos primeiros anos do programa.

#### **4.4.1 O ciclo de controle**

Os conteúdos dos materiais didáticos do SPfe (*Caderno do aluno*), os pressupostos metodológicos dos *Cadernos do professor* estão presentes nos testes de avaliação dos estudantes (Saresp) e nas provas de avaliação de docentes (Prova de mérito) e são reforçados enquanto aprendizado docente nos cursos de formação de ingresso (Efap) e na formação em serviço do Redefor.

Nas entrevistas, apesar de os docentes não reconhecerem a estrutura e conexões deste ciclo, as citações da correspondência entre os conteúdos dos *Cadernos* e os requeridos nas avaliações de docentes, bem como os desenvolvidos nos cursos de formação foi explícita e citadas por diversas vezes:

P9: O que eu observei do *Caderno* é assim... eu fiz aquele curso do Redefor, estudei esse caderno Redefor inteiro. Todos eles. O Redefor era focado nesse material. Agora, eu prestei aquela avaliação, a promoção de mérito e consegui reconhecer várias situações do caderno na prova. (...) O curso que eu fiz [Redefor], a prova que eu fiz [avaliação de mérito], as provas externas que os alunos fazem [Saresp], o norte é esse material que eu estou falando para você.

Eu vi, de certo modo sim [relação entre os conteúdos trabalhados nos *Cadernos do aluno* e essa prova de promoção da carreira]. Estava lá. Como eu não estava trabalhando direto com todos os *Cadernos*, então, para mim, me pegou no sentido de assim: “Caramba! É mais uma maneira de fazer com que... uma imposição para eu trabalhar com os *Cadernos*?”

ENTREVISTADOR: Eu queria saber se quando você fez essa prova, você percebeu se há uma relação entre os conteúdos exigidos nessa prova e a apostila?

P8: Com certeza. Nitidamente eu percebi, pelo seguinte: há muitos anos eu não dou aula para terceiro ano aqui, então, eu não tenho quase acesso à apostila de terceiro ano. Eu tenho dado aula direto para primeiro e segundo ano. Então eu não tive acesso a essa apostila. Nitidamente os meus erros da prova estavam ligados à apostila do terceiro ano.

Quando perguntados se a motivação do bônus faz com que o material do *São Paulo faz escola* seja usado e as orientações curriculares seguidas, os professores afirmaram que o bônus é importante, uma vez que os salários da rede pública estadual estão muito achatados, mas que **não** os motiva a trabalhar com o material didático.

Apesar desta negação dos professores, muitas declarações trouxeram impressões contrárias. Por exemplo, no depoimento da professora P2, apesar da afirmação de que não é motivação, surge o bônus como consequência de uma aula “redondinha”. Isto é, uma aula bem elaborada sob as recomendações das orientações curriculares o que traria como resultado o melhor desempenho dos estudantes no Saresp e, como consequência, o bônus.

ENTREVISTADOR: a motivação do bônus faz com que o material do *São Paulo faz escola* seja usado e as orientações curriculares seguidas?

R: [Suspiro e braços que se cruzam] Olha, eu não diria... É lógico que eu também quero o bônus, também quero ganhar bem, mas, eu acho que, se a aula sai redondinha, a satisfação é maior. O bônus é consequência. (Professora P2)

Para uma professora que também atuou neste último ano como coordenadora, a única preocupação dos docentes com o Saresp é em relação ao bônus. Quer dizer, os depoimentos dão conta de que os professores não trabalham motivados pelo bônus, mas, a única preocupação dos professores na “parada do Saresp” lhe pareceu ser esta: “É o



único objetivo que a maioria enxerga. Isso ficou claro para mim nessa parada Saresp”.

Outro professor (P3), quando questionado, respondeu em sentido contrário:

Eu nunca pensei sequer em uma relação nesse sentido, até porque eu sou “anti” a política do bônus, eu não consigo fazer nenhum tipo de associação nesse sentido, seria até um crime, um pecado, porque eu não consigo fazer essa relação em hipótese nenhuma.

Também a professora P10, quando questionada se a motivação do bônus faz com que o material do SPfe seja usado e as orientações curriculares seguidas, expressou-se com uma sonora gargalhada, explicitando que uma bonificação sobre um salário muito baixo significaria ainda assim uma remuneração muito baixa. Buscando desenvolver este ponto, instiguei-a a refletir acerca do contexto da escola, na condição dos seus colegas de trabalho, uma vez que, no seu próprio caso, o bônus não exerceria influência:

Bom, aí, a minha resposta muda. Eu acho que o bônus é uma coisa ilusória, mas,... a gente sabe que a ilusão tem um grau de realidade muito maior do que a realidade. A gente vive de ilusão. O grau de realidade da ilusão é muito superior. (Risos) Então, eu vejo que os meus colegas se preocupam sim com isso [bônus]. Eu vejo que a escola tá preocupada. Por exemplo, agora no conselho, houve uma revolta (com ênfase na fala) entre os professores porque muitos alunos evadidos que tinham nota zero e o total de faltas e não foram excluídos do sistema e tal, e assim vão contar como alunos repetentes e parece que isso afeta o bônus. (Professora P10)

Outro depoimento traz uma percepção parecida:

Não, aqui na nossa escola nós temos uma autonomia para trabalhar legal, a gente está preocupado, a gente tenta puxar o aluno pra estudar, pra render, pra ir, se ele tiver que tomar pau, ele vai tomar pau, independente se eu vou perder o bônus porque o índice de reprovação... o cara não apareceu dois meses, de repente, ele chega querendo passar no fim do ano, não pisou um dia na escola no segundo semestre, entendeu? Não faz lição, não aparece em prova, sabe? Milagre a gente não está fazendo ainda. Então se a gente tivesse tão preocupado com o bônus assim, a gente aprovaria ele, uai. Então é lógico que a gente quer, que esse dinheirinho é muito bom para o bolso de todo mundo, levando-se em consideração a porcaria que a gente recebe, mas, aqui ninguém se prostitui por causa desse bônus, não. Aqui, não. Aqui, não. (P4)

Segundo o depoimento, nos parece que os professores ainda exercem o seu mandato docente com autonomia, deixando o bônus em segundo plano, no que se refere à reprovação, apesar da valorização do incremento financeiro que poderia lhes proporcionar.

O professor P5 afirmou em seu depoimento que há uma relação entre os materiais do programa e a avaliação do Saesp e, conseqüentemente, com o bônus docente, de modo que atue como instrumento com a finalidade dos professores mudarem a sua atuação:

P5: Quando as apostilas vieram, a tendência é a pessoa não mudar o seu ritmo, né? Não mudar a sua rotina, isso é uma tendência natural. Então, foi usado esse recurso com os professores: “nós vamos cobrar nas provas do Saesp o que vocês trabalharam nas apostilas”.

Importa frisar que os depoimentos que se referem à própria prática do entrevistado dão conta de que os professores não trabalham motivados pelo bônus, todavia, quando questionados acerca de seus colegas ou da escola como um todo, a preocupação em relação ao bônus emerge. Dois depoimentos me pareceram especialmente relevantes para ver as coisas desta forma. O primeiro, da professora coordenadora, sobre a “parada do Saesp” ter indicado que a discussão acerca da avaliação se direcionava para a questão do bônus, embora a sua intenção fosse conduzir um debate em torno da função e princípios da avaliação. O segundo, da professora P10, que revelou uma discussão ocorrida na reunião do conselho de escola em torno do tema do fluxo, ou seja, do número de alunos desistentes, que, por descuido da gestão, apareciam no conselho final como repetentes, o que gera um fator negativo para o cálculo do bônus. Este depoimento foi particularmente expressivo, pois a professora se referiu ao episódio como “revolta geral” dos professores em relação ao erro cometido pela gestão, que prejudicaria o bônus docente. Quer dizer, a preocupação que passou ao largo nos depoimentos particulares se mostrou fortemente presente naquele momento coletivo.

Esta discrepância, entre valorar ou não o bônus, nos parece fruto de uma tensão que emerge das representações sociais da docência como uma atividade mítica, religiosa, vocacionada, o que implicaria na abnegação daqueles que a exercem, daí a dificuldade em assumir no plano individual a importância do bônus. Por outro lado, a docência traz consigo a imagem de um trabalho assalariado, uma profissão como tantas outras, que demanda por melhores condições e direitos sociais, o que viabiliza, no âmbito coletivo, a reivindicação por melhores salários.

Por fim, reforçando a mesma percepção, entendo que uma ação específica que foi aceita e praticada pelos professores, o Saespinho, é demonstração suficiente do

envolvimento da escola com o programa e da importância dada ao bônus pelos professores, sobretudo se levarmos em conta que o interesse dos educadores, segundo a própria professora coordenadora e uma das organizadoras do Sarespino, não era entender a função e os princípios do programa.

Importante frisar que todos os entrevistados não prestaram a primeira avaliação de mérito docente. A postura do grupo foi de boicote a esta avaliação por discordarem de seus preceitos. Todavia, a maioria prestou a segunda edição da prova, com exceção de uma professora que perdeu a data. Observa-se, assim, um avanço da aceitação das políticas reformistas da SEE, não por concordância com estas, mas, pela pressão econômica que elas exercem, sobretudo num contexto de baixa remuneração.

O bônus também foi associado, segundo a perspectiva de um professor, à responsabilização docente diante da crise na educação paulista. Segundo ele, os problemas da escola, ou mais amplamente, os problemas da educação, acabam sendo vistos como problemas do professor:

Porque, se a gente tem problemas numa escola, não é um problema do professor ou com o professor. Tem uma série de coisas nisso. Eu acho que a escola hoje está sendo extremamente assistencialista e toda falha está caindo em cima do professor, e não é bem isso. (...)

ENTREVISTADOR- Você disse que é atribuída ao professor uma responsabilidade sobre os maus resultados da educação. Por que você acredita nisso? Quem atribui e por que atribui?

P8 - A mídia é a primeira. A segunda, é quando você fala de bônus para o professor, também passa essa impressão. Por que um merece ganhar mais do que o outro? Isso é muito relativo. Então, eu acho que você tem que começar a trabalhar com os professores como um todo, como uma classe de professores. (P8)

#### **4.4.2 Reformas e crise docente**

O professor que se sente “estuprado” pelas políticas públicas, imposição curricular e política de performatividade expressa extrema insatisfação com os rumos da carreira docente no contexto reformista:

Ó, posso falar pra você? Não estou tendo vontade pra dar aula, viu? E não sou só eu, viu? Se você pegar todos os professores daqui, você vai ver que está todo mundo desestimulado com a atual política do governo para dar aula. Isso, no fundo, está sendo um puta de um desabafo, porque eu vou falar pra você, tem dia que eu chego na porta

da escola e eu tenho vontade de virar o carro. Tem dia que eu não tenho vontade de vir. Eu venho porque eu sou uma professora conscienciosa, porque ainda... mas eu não vejo a hora de me aposentar! Eu não vejo a hora! Eu não vejo a hora, meu Deus, eu não aguento mais isso. Eu não aguento esses caras fazendo o material que tá lá ó, nunca deu aula em uma escola pública, nunca ficou um mês com a gente aqui para ver como é que tá, pra ver se o material dele funciona ou se não funciona, entendeu? Simplesmente fizeram em quantidade, soltaram e nem colhem o resultado, se está bom ou se não está, se eu concordo, se não, vem tudo imposto. Pra mim é surto, alguém surtou lá em cima, fizeram uma análise na área de educação que o aluno não sabe ler gráfico, não sabe ler tabela, não-sei-o-quê, “vamos preparar um material para sanar”, entendeu? Mas não vem aqui pra ver se está funcionando, se não está, sabe? Assim é surto! Devia estar com dinheiro sobrando. (Professora P4)

#### 4.4.3 A resistência às mudanças na prática docente

A resistência às reformas promovidas pelo programa SPfe ocorreu sob diversos aspectos. Os professores citaram a gestão do tempo, devido à exigência de um fazer docente programado que não se adequava à realidade de seu trabalho. Seja devido ao encurtamento ou ao alongamento do tratamento dado aos temas pelos *Cadernos*. Alguns outros professores afirmaram não usar o material (*Caderno do aluno*) devido à inversão cronológica dos assuntos, dos temas, que, segundo P4 e P8, atrapalha muito o desenvolvimento de seus cursos, principalmente na área de exatas e de biológicas, uma vez que certos temas deveriam aparecer ordenadamente para atribuir sentido à disciplina ensinada. Os entrevistados são enfáticos ao abordarem este aspecto:

Eles [os autores] apresentam a matéria como bem entendem na apostila. (...) Então, eu estou na histologia, eu estou nas doenças e daí ele vai para a botânica, aí ele volta para a zoologia. Gente, a base do meu aluno da rede pública é ruim, ele não consegue voar desse jeito. Por exemplo, tanto a zoologia quanto a botânica são dadas de acordo com a escala evolutiva, de aparecimento dos vegetais e depois a evolução dos animais, peixes, anfíbios, répteis, aves e mamíferos. Ele voa, ele vai... ele não faz correlação. (Professora P4)

E aí fizeram conteúdos invertidos, por exemplo, trigonometria, o capítulo lá do segundo, que eu tentei trabalhar com os alunos. Eu disse “não é por aí”, começa com gráficos, o programa lá começa com gráficos, então, vamos fazer o gráfico lá: senoide, cossenoide, tangentoide, não faz o menor sentido para o aluno que não trabalhou as funções. Ele não sabe calcular o seno e o cosseno e vai fazer gráfico? Então, todos os livros de qualquer lugar do mundo colocam

os gráficos no final, “vamos calcular os valores, saber como é que funcionam essas razões aí, depois a gente joga no gráfico”, o cara já tá ambientado com os números e tal. Tá certo que visualizar é bom, mas visualizar sem saber o que se está visualizando, você põe uma senoide e o cara não sabe o que é o seno, né, é só um monte de risco aquilo lá. (...) Os caras [autores dos *Cadernos*] fizeram essas inversões de modo infantil, sem pensar no trabalho em sala de aula, como é que isso poderia ser implementado. (Professor P5)

Este é um dos elementos fundamentais para o exercício da resistência docente diante da imposição de conteúdos e ordenamento da matéria a ser ensinada: o conhecimento do docente no trabalho curricular, ou seja, a resistência só pode ocorrer enquanto o trabalhador detém o saber fazer do processo de trabalho. Em outras palavras, enquanto o processo de trabalho depende da ação docente e ainda assim quando o docente de fato exerce o seu mandato de trabalho, o “trabalho curricular”: processos de análise, interpretação, contextualização, transformação e adaptação do saber a ser ministrado.

Outro aspecto relevante no que se refere à resistência docente é a gestão do tempo. As tarefas prescritas, subdivididas em conteúdos escolares predefinidos, introduzem medidas de eficiência e um controle do tempo no intuito de economizá-lo. O controle de tempo no exercício do trabalho é uma estratégia para aumentar o domínio do sobretrabalho (GORZ, 1996), além de reduzir as despesas com a formação do trabalhador da educação. Todavia, este processo gera uma depreciação da força de trabalho e retira a autonomia do fazer docente.

A imposição dos tempos de trabalho foi percebida pelos professores, que demonstraram insatisfação diante destas condições estabelecidas:

Em História, eu não achava o material ruim, só que o que aconteceu de lá para cá? De três aulas de História, nós passamos a ter duas, e com duas aulas de História, a gente não consegue preparar uma aula a ponto de você conseguir usar a apostila, você usa uma coisa ou outra, não dá. (Professor P8)

Agora você veja bem, a grade que a gente tem dentro do estado, duas aulas de biologia semanais contra quatro no particular, o meu aluno não tem fisiologia, não tem como chegar fisiologia para o meu aluno, o meu aluno não tem citologia. Eles preparam uma apostila com tudo quanto é assunto, aquilo é tudo fragmentado, não tem como você cumprir. Se houver uma melhora no ensino baseado nesse material é pouco significativa, porque não tem carga horária pra isso ser trabalhado. Porque você trabalha gráfico, você trabalha tabela, você

leva aula e aula em cima disso, você analisar DNA, ensinar a ele enxergar a banda de DNA, tudo isso com duas aulas semanais? Para cumprir o arroz com feijão do ano, o bê-á-bá, já não é fácil. Então o que eu acho que ele [SEE] quer ver é se melhorou o ensino, se o aluno tá aprendendo mais, tá? Mas eu acho que não é por aí... (Professor P5)

Levo em consideração as orientações do *Caderno*, mas nem tudo. Há algumas indicações ali que me parecem fruto de uma inexperiência do autor na sala de aula. São umas propostas que eu já descarto de cara, porque não vão dar samba, não vão fazer sucesso. Eu transformo, coloco outra coisa no lugar, não sigo *ipsis litteris* o caderninho, ele é uma inspiração. Mas, eu procuro trabalhar com os textos. Eu não perco a oportunidade de trabalhar com esses textos (...). Eu acho que há orientações que me parecem irreais, que parecem ignorar completamente a realidade. (Professora P10)

E quando você quer trabalhar pelo caminho do professor não é viável, porque alonga muito, não dá tempo e ele não aprofunda como deveria. (Professora P9)

Bem, dá pra perceber uma problemática aí. O que eu não coloquei em prática em hipótese alguma, [foram] as avaliações propostas pelo *Caderno do aluno*, [o qual, para mim, é] impossível de ser aplicado. Primeiro, porque são 40 alunos por sala e o *Caderno* propõe um monte de avaliações, até com 7 questões dissertativas. Então, nunca que isso vai acontecer numa classe de 40 alunos. E o professor que tem 32 classes? É impossível você fazer 7 questões por aluno e sair corrigindo um por um. Então, quer dizer, só do 3º ano já seriam quase 400 avaliações, com 7 questões cada uma... impossível. Então, as avaliações propostas pelo *Caderno do professor* são avaliações absurdas. Eles estão contando assim: que os professores tem uma sala ou duas, com dez alunos por classe, eu imagino. Então, nesse sentido, eles deliraram mesmo. (Professor P3)

Outro aspecto da resistência docente que percebi nas entrevistas se deu em torno da imposição das ações reformistas, quer dizer, professores afirmaram não usar o material pelo modo como foi implantado o programa, de cima para baixo, sem o estabelecimento de diálogo entre SEE e os docentes. Os professores afirmaram ainda que não participaram de nenhuma ação da SEE no sentido de esclarecer sobre o programa e a finalidade do SPfe. Sob este aspecto, alguns depoimentos são esclarecedores:

Eu tenho 16 anos na educação e sempre as reformas chegam de cima para baixo e são impostas. Devido a essas imposições, eu acredito que muita coisa não dá certo, porque isso não é bem ... como se diz? Bem aceito pelo meio dos professores. (...) Essas reformas vêm de cima para baixo, muitos professores não entendem o porquê disso, acabam não aceitando... É lógico que as reformas estão pensando na inclusão,

na questão do aluno, numa escola única e não mais naquela coisa de que uma escola é melhor que a outra, né. Mas eu ainda acho que o grande erro é a exclusão do professor nessas reformas, porque eu acho que, antes de vir essas reformas, deveria ser trabalhado com os professores (...). (Professor P8)

Porque vem de cima pra baixo, pra muitos é dinheiro jogado no lixo. E é mesmo. (Professor P8)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, tive como objetivo geral compreender como o magistério interpreta as recentes reformas na educação paulista, no âmbito do Programa *São Paulo faz escola*. Pretendi identificar as mudanças percebidas pela categoria em sua prática, especificamente no que se refere à autonomia no fazer docente diante da imposição do uso de um currículo determinado e de um material didático estruturado.

Minha hipótese admitia que, diante do cenário reformista apresentado, os professores interpretariam as reformas relacionadas ao SPfe como mudanças que retiram a sua autonomia de trabalho, uma vez que o currículo imposto pelo sistema de ensino apostilado, assim como o seu vínculo com avaliações discentes, docentes e processos de formação exerceriam controle na condução do processo pedagógico interferindo, assim, no mandato docente. Neste sentido, antes de atuar como insumo pedagógico, estaria em curso uma estratégia de controle técnico e disciplinarização do trabalho docente solicitados por meio do programa SPfe.

Eu já supunha que esta reforma, incluindo os seus subprodutos (Saresp, Redefor, Efap, bônus docente, programa de valorização pelo mérito, a prova de mérito), antes de tratar de educação, referia-se ao controle do docente no intuito de introduzir na rede escolar estadual uma nova governabilidade por meio da implantação do gerencialismo. Neste contexto, interessava-me particularmente a ação de um dispositivo específico, os materiais didáticos do programa SPfe. Parti da suposição de que há fragmentação, quer dizer, a ocorrência de uma divisão técnica do fazer docente e a possível perda do controle sobre o próprio processo de trabalho devido às características daqueles materiais.

Entre as conclusões que se pode extrair do que foi examinado, primeiramente, ressalto que a implantação do programa SPfe é um momento específico de um processo em desenvolvimento, que fora iniciado em 2008 e que, até o final da coleta de informações desta pesquisa, novembro de 2012, sofreu diversas transformações.

A trajetória da implantação da base curricular comum via materiais didáticos do programa variou em relação à aceitação dos docentes. Se, de início, os materiais foram praticamente ignorados, atualmente, uma grande parcela dos professores da EEPAM faz algum tipo de uso daqueles materiais. Isto porque a reforma curricular em si não se



mostrou instrumento suficientemente capaz de incluir os materiais didáticos do programa nas práticas docentes. Os professores não se convenceram (e ainda me parece ser assim) dos benefícios que os materiais poderiam trazer às suas práticas. Para inserção dos materiais na prática docente, foram demandados dispositivos complementares que pouco a pouco influenciaram o professor ao seu uso.

O primeiro e mais significativo destes dispositivos, o bônus docente, foi veementemente negado pelos professores como motivação para o uso dos materiais do programa. Todavia, esta negação se processou com cada um se referindo a si mesmo. Quando questionados se os seus colegas se motivariam pelo bônus, as respostas passaram a ser afirmativas e trouxeram a importância do bônus. No sentido coletivo, a motivação do bônus surgiu em debates acalorados no conselho de classe diante do fluxo, elemento que compõe o Idesp, bem como na atuação gerencialista da coordenação da escola, aceita e legitimada pelos docentes, como no caso da implantação do “Sarespinho”. Nas primeiras avaliações do Saresp, a EEPAM alcançou boas notas e os seus professores receberam o bônus. Todavia, a partir de 2010, a escola não mais conseguiu atingir o nível requerido pelo Idesp, o que se traduziu na supressão do seu pagamento. Este elemento parece também vinculado ao contínuo processo de aceitação dos materiais didáticos do SPfe.

Outro dispositivo que acreditamos contribuir para esta aceitação e que fora largamente citado pelos docentes se assentava na correspondência entre os conteúdos trabalhados nos *Cadernos do aluno* e nos *Cadernos do professor* e os testes do Saresp, um dos itens que compõem o Idesp, assim como a avaliação de mérito, que implica a progressão funcional do professor. Além disso, segundo os entrevistados, os conteúdos e metodologias trabalhados nos *Cadernos do aluno* e nos *Cadernos do professor* também estabeleciam correspondência com a formação recebida no Redefor. Assim, estas relações se revelam como uma estratégia de (con)formação docente. Neste momento, emerge uma das construções que integram os processos reformistas ocorridos nos últimos anos: a do professor obstáculo. Para Evangelista e Shiroma (2007, p.539),

A ideia do professor obstáculo encontra-se referida nas possibilidades objetivas que têm de exercer algum tipo de resistência à implementação da reforma. Não é por outro motivo que essas forças políticas derramam sobre ele (o docente) diversificadas estratégias de (con)formação, tanto pela via de sua capacitação, quanto de definição de sua atuação profissional.

Deste modo, vincular os princípios do SPfe aos cursos de formação e à avaliação docente seria um modo de legitimação do programa por meio do esvaziamento dos saberes docentes e a imposição de um novo paradigma definidor de sua atuação profissional, o que dificulta o exercício do seu mandato curricular. Braverman (1987) identificou que as empresas avançavam no processo de controle sobre o trabalho, partindo, principalmente, da inteira subordinação do trabalho à ciência, a partir do domínio científico da produção. Pareceu-me esclarecedora a incorporação no discurso docente da necessidade e do valor de se trabalhar baseados nos princípios de habilidades e competências sem maiores questionamentos, com exceção de P10.

A incorporação de um novo léxico entre os docentes, sobretudo em torno da base curricular comum, do direito ao aprendizado, da noção de habilidades e competências evidencia o impacto da ação do SPfe e seus subprodutos nas relações de trabalho e na formação de novas subjetividades mais amenas e receptivas às mudanças propostas.

Com relação ao gerencialismo e à perspectiva performativa, as ações do programa deveriam instalar um ambiente de atritos subjetivos, diferenciações por merecimento e visibilidade entre os pares, no sentido de promover entre os docentes uma fiscalização em torno do uso dos materiais do programa e, assim, encaminhar um melhor desempenho da escola no Saesp. Entretanto, o que verifiquei foi que esta política de desempenho não foi capaz, até o momento, de gerar a competição e fiscalização entre os professores.

Sobre o uso dos materiais didáticos, não se configurou nos discursos docentes uma percepção, como era esperado, de fragmentação do fazer docente; isto porque, apesar de incorporado às diversas práticas, os professores resistem a um uso sistemático daqueles materiais, sobretudo no que se refere à gestão do tempo e à organização dos conteúdos. O formato do material, que, segundo os docentes, demandaria um trabalho de pesquisa e complementação pedagógica também atuou como elemento que encaminhou à releitura, interpretação e adaptação dos materiais. Isto não significa, no entanto, como argumentam Schrijnemaekers e Pimenta (2011), que os *Cadernos*

Não devem ser encarados como imposição, tampouco como um material definitivo e acabado, mas como proposta em construção, limitada e aberta a contínuo aperfeiçoamento e reformulação.

Isso porque, em torno da proposta curricular, como já foi colocado, orbitam dispositivos que gerenciam e atrelam o uso dos *Cadernos* pelos docentes ao desenvolvimento na carreira via avaliação de mérito e o bônus. Além disto, complementa o mecanismo de controle a formação oferecida aos docentes pela Efap e Redefor devido o vínculo aos conteúdos, metodologias e princípios do SPfe. Desta forma, não é possível dizer em que medida os professores escaparão à posição de um grupo de executantes, que se restringe a atuar nas classes, sob um programa dirigido, que concebe uma formação pragmática voltada ao sucesso nas provas de avaliações institucionais e ainda vinculada a diversos instrumentos de controle.

A EEPAM é uma escola com um corpo docente com sólida formação e pouca rotatividade nos postos de trabalho, além de uma cultura voltada ao comprometimento e à autonomia. Se ali a penetração das diretrizes curriculares do programa está ocorrendo paulatinamente, minando a resistência docente; podemos supor que em outros contextos menos estruturados, por assim dizer, este processo avança a passos mais largos e pode estar rumando à consolidação.

A resistência, elemento que nos indica o incômodo com a restrição de autonomia, passa pela habituação às novas condições de emprego oferecidas e pelo desempenho satisfatório sob as novas bases. Entretanto, a resistência e a habituação são pautadas por um contexto exterior ao trabalho na escola. Braverman, tratando dos processos de mudança e implantação do parcelamento de trabalho na indústria automobilística executado por Ford, afirma que:

(...) A classe trabalhadora está progressivamente submetida ao modo capitalista de produção, e às formas sucessivas que ele assume, apenas à medida que o modo capitalista de produção conquista e destrói todas as demais formas de organização do trabalho, e com elas, todas as alternativas para a população trabalhadora. À medida que a Ford, pela vantagem concorrencial que adquiria, forçava a linha de montagem ao restante da indústria automobilística, no mesmo grau os trabalhadores eram obrigados a submeter-se a ela pelo desaparecimento de outras formas de trabalho naquela indústria. (BRAVERMAN, 1987, p.132).

Ao se instalar, o fordismo rapidamente tornou-se paradigma de exploração do trabalho na fábrica, devido às suas vantagens concorrenciais. Mas, a sua instalação só foi possível, a partir do momento que conseguiu impor uma nova cultura na fábrica: a

do trabalho fragmentado. Este só foi aceito pelos trabalhadores devido a um aumento espetacular de salários, praticamente dobrando o que era pago usualmente, com o qual obteve resultados satisfatórios. Segundo o próprio Henri Ford, em sua autobiografia, este aumento salarial foi uma das mais refinadas manobras de redução de custos já executadas (BRAVERMAN, 1987).

Ao analisarmos os movimentos do passado que configuraram os modos de trabalho do mundo contemporâneo, ou seja, um processo que trafega do trabalho artesanal à manufatura, que chega ao sistema de fábrica e se desdobra nos mais diversos matizes contemporâneos, vemos que algo similar ocorre com os docentes dos dias atuais. Há, no meu entender, uma mudança numa direção bem definida. Se não se pode afirmar sem riscos de erro que a docência é uma profissão artesanal, por outro lado não há dúvida de que é menos artesanal hoje do que em 2008 e, se o projeto se consolidar, tenderá a ser menos ainda no decorrer dos anos.

O papel do docente passa por transformações substanciais. Para o professor apostilado, a virtualização de sua atuação nos surge como passo seguinte. A degradação das condições de trabalho, a dessubjetivação, um processo alienante que aprofunda a distância entre a concepção e a realização de um projeto pedagógico são as perspectivas terríveis que temos vislumbrado.

Para Torres (2000c), um dos aspectos que pode contribuir para a profissionalização, ou reprofissionalização, é o fortalecimento da identidade do professor como um sujeito que pensa sobre seu próprio trabalho, produz juízos e reflexões, tem saberes específicos da sua profissão e não simplesmente aplica regras e teorias pensadas por outrem. Segundo Zeichner e Liston (1996), o professor que reflete sobre a sua atuação profissional examina, estrutura e tenta resolver os dilemas da prática em sala de aula; é consciente dos pressupostos e valores que carrega em relação ao ensino e os questiona. Conhece o contexto institucional e cultural no qual ensina, toma parte no desenvolvimento curricular e é envolvido nos esforços de mudança da escola.

Porém, para fazer parte e se envolver nos esforços de mudança, há que se desenvolver outro tipo de reforma. Para que não haja um distanciamento entre a reforma documento e a reforma ação, deve-se buscar a melhor fórmula possível, bem como estabelecer desde a sua concepção um mecanismo que garanta que os docentes sejam parte da reforma, que compartilhem os seus postulados. Para Torres (1996c, 157),

A necessidade de um currículo aberto e flexível, ferramenta de (auto) formação antes que camisa-de-força para os professores é, portanto, uma reivindicação e uma procura contemporâneas, coerentes com o “papel protagonista”, a “autonomia profissional” e o “novo perfil docente” que proclama o moderno discurso educativo vislumbradas pelos que estudam e formulam propostas para a educação do século XXI.

Um processo tão importante como o da transformação educacional não é possível sem o protagonismo docente. Cabe, a reformadores e docentes, em diálogo incessante, a busca de um caminho comum que realize este encontro tão necessário.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R.; ARELARO, L. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 108, pp. 799-818, out. 2009.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, pp. 77-89, jan./jun. 2002.

ALVES, Giovanni. **Trabalho, subjetividade e capitalismo manipulatório: O novo metabolismo social do trabalho e a precarização do homem que trabalha**. 2010. Disponível em: < [http://www.gioannialves.org /ArtigoGIOVANNI%20ALVES\\_2010.pdf](http://www.gioannialves.org /ArtigoGIOVANNI%20ALVES_2010.pdf)>. Acesso em: 8 dez. 2011.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2010.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Tradução de Vinicius Figueira. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

ARAÚJO, Suêlde de e CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático? **Ensaio: avaliação de política pública educacional** [online]. 2011, vol.19, n.70, pp. 81-106.

AUGUSTO, André Guimarães. A dessubjetivação do trabalho: o homem como objeto da tecnologia. **Revista de Economia Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, pp. 309-328, maio/ago. 2009.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, pp. 3-23, 2002.

\_\_\_\_\_. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, pp. 539-564, set./dez. 2005.

BARRIGA, Ángel; ESPINOSA, Catalina. El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 25, Enero-abril 2001.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Vozes: Petrópolis, 1996

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: PUC/Rio, Loyola, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRAVERMAN, H. **Trabalho capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3.ed. Tradução de João Roberto Martins Filho. Rio de Janeiro: LTR, 1987.

CORAGGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/PUC-SP, p. 75-124, 1996.

**DECLARAÇÃO Mundial Sobre Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <[www.unicef.org/brasil/jomtien.html](http://www.unicef.org/brasil/jomtien.html)>. Acesso em: 13 dez. 2011.

DUPAS, Gilberto. **Ética e poder na sociedade da informação**. Editora UNESP: São Paulo, 2000.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n. 3, pp. 531 – 541, set./dez. 2007.

FERNANDES, Maria José da Silva. As recentes reformas educacionais paulistas na visão dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, pp. 75 – 102, dez. 2010.

\_\_\_\_\_. **A análise da função de professor coordenador no contexto das reformas educacionais paulistas: uma nova forma de controle do trabalho docente?** Texto apresentado no VII Seminário REDESTRADO – nuevas regulaciones en América Latina. Buenos Aires, 3, 4 y 5 de julio de 2008.

FINI, Maria Inês (Coord.) **Proposta curricular do estado de São Paulo**. São Paulo: SEE/SP, 2008.

\_\_\_\_\_. **São Paulo faz escola: edição especial da proposta curricular**, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: Imprensa Oficial, 2008.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso. **Revista Brasileira de Educação**, n.10, jan/fev/mar/abr. 1999.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guacira Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomás Tadeu da & GENTILI, Pablo. (Org.) **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo?** Brasília: CNTE, 1996. p. 09-49.

GENTILI, Pablo et al. Reforma educativa y luchas docentes en América Latina. **Educação e Sociedade**, vol.25, n.89, pp. 1251-1274, Campinas: set./dez.2004.

GORZ, André. **Crítica da divisão do trabalho**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

KRAWCZYK, N.R. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 799-819,



Especial - Out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 out. 2012.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2008.

LEVASSEUR, Louis; TARDIF, Maurice. Divisão do trabalho e trabalho técnico nas escolas de sociedades ocidentais. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, pp. 1275 – 1297, set./dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, pp. 386-400. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

LOUZANO, Paula. **Sala de aula estruturada**: o impacto do uso de sistemas de ensino nos resultados da Prova Brasil – um estudo quantitativo no estado de São Paulo. Fundação Lehmann. Disponível em: <[http://www.fundacaolemann.org.br/arquivos/uploads/arquivos/Sala%20de%20aula%20estruturada%20\(Ilona%20Becskehazy%20e%20Paula%20Louzano\).pdf](http://www.fundacaolemann.org.br/arquivos/uploads/arquivos/Sala%20de%20aula%20estruturada%20(Ilona%20Becskehazy%20e%20Paula%20Louzano).pdf)> Acesso em: 23 abr. 2012.

MALDONADO, Luís Renato Silva. **Política como prática da liberdade**. São Paulo: Minden, 2004.

MARTINS, Ângela M. **A política educacional paulista**: controvérsias em torno dos conceitos de descentralização e autonomia 1983 a 1999. In: Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.9, n. 33, 415-442, out-dez, 2001.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. **Espaço Imprensa**, Rio de Janeiro. n. 16, pp. 42-59, dez., 2001.

MILLS, C. Wright. O modelo artesanal. In: **A nova classe média: white collar**. Tradução de Vera Borda. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1951. pp. 238-42.

MURRIE, Zuleika de Felice. **Caderno do gestor**: gestão do currículo na escola. Volume 1. São Paulo: SEE/SP, 2008.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**, vol. 39, n.1, 1996, pp. 13-37.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, Set. /Dez. 2004, pp. 1127-1144. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 4 mai. 2012.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2002.

RUSSO, Miguel, SANTA CRUZ, Sônia. Educação continuada de gestores: instrumento de difusão das reformas e de inculcação das políticas educacionais. **Revista Eletrônica Política e Gestão Educacional**, n.7, 2º semestre 2009.

SANFELICE, José Luis. A política educacional do estado de São Paulo: apontamentos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Ano XVII, v. 17, n. 18, pp. 146-159, jan./dez. 2010.

SCHRIJNEMAEKERS, Stella C. e PIMENTA, Melissa de M. Sociologia no ensino médio: escrevendo Cadernos para o projeto São Paulo faz escola *In: Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 405-423, set.-dez. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 set. 2012.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de & EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

TIRAMONTI, Guillermina. Los imperativos de las políticas educativas de los 90. **Revista da Faculdade de Educação**, Volume 23, n. 1-2, São Paulo, jan./dec. 1997.

TORRES, R.M. **Formación docente**: Clave de la reforma educativa. En: Nuevas formas de aprender y enseñar. Santiago: UNESCO-OREALC. 1996a.

\_\_\_\_\_. **Sin reforma de la formación docente no habrá reforma educativa**, Perspectivas, n° 99. Ginebra: UNESCO. 1996b.

\_\_\_\_\_. **Melhorar a qualidade da educação básica?** As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.) **O**

**Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez Ed./Ação Educativa/PUC-SP, 1996c.

\_\_\_\_\_. **Reformadores y docentes:** el cambio educativo atrapado entre dos lógicas, 2000a.

\_\_\_\_\_. **De agentes de la reforma a sujetos del cambio:** la encrucijada docente en América Latina. *Perspectivas*, XXX (2), 2000b.

\_\_\_\_\_. **Reformas educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe.** Los docentes protagonistas del cambio educativo. Bogotá: CAB/Editorial Magisterio Nacional, 2000c.

TOURAINÉ, Alain. **Poderemos viver juntos?:** iguais e diferentes. Tradução de Jaime A. Clasen e Ephraim F. Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

UNESCO. **Perfil dos professores brasileiros:** o que fazem, o que pensam, o que almejam... Brasil - Ministério da Educação (MEC), UNESCO Brasília: São Paulo, Moderna, 2004.

VICENTINI, Paula P. e LUGLI, Rosário G. **História da profissão docente no Brasil:** representações em disputa. Editora Cortez: São Paulo, 2009.

ZEICHNER, Kenneth M.; LISTON, Daniel. **Reflective teaching:** an introduction. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates, 1996.

## APÊNDICES

### Apêndice A – Questionário

#### A - Conhecendo o docente (informações pessoais)

1. Nome: (Opcional) \_\_\_\_\_

2. Sexo: ( ) masculino ( ) feminino.

3. Idade: \_\_\_\_\_

4. Estado civil: \_\_\_\_\_

5. Como você se considera?

( ) branco(a)

( ) pardo(a).

( ) negro(a)

( ) amarelo(a)

( ) indígena

6. Tem filhos?

Não ( ) Sim ( )1 ( )2 ( )3 ( )  
acima de 3 filhos.

7. Qual a natureza da escola onde os seus filhos estudam?

( ) escola pública. Qual? \_\_\_\_\_

( ) escola privada Qual ? \_\_\_\_\_

8. Profissão do pai: \_\_\_\_\_

Marque, entre as opções abaixo, o nível de escolaridade de seu pai:

( ) ensino fundamental

( ) ensino médio

( ) ensino superior

( ) ensino superior com pós-graduação

9. Profissão da mãe: \_\_\_\_\_

Marque, entre as opções abaixo, o nível de escolaridade de sua mãe:

( ) ensino fundamental

( ) ensino médio

( ) ensino superior

( ) ensino superior com pós-graduação

## B - Formação Docente

**1. Em qual instituição você concluiu seu curso superior?**

Resposta: \_\_\_\_\_

**2. Há quantos anos você obteve o certificado de curso superior assinalado anteriormente?**

Resposta: \_\_\_\_\_

**3. De que forma você realizou o curso superior?**

- (A) presencial
- (B) semipresencial
- (C) a distância.

**4. Indique a modalidade de cursos de pós-graduação de mais alta titulação que você possui.**

- (A) atualização (mínimo de 180 horas)
- (B) especialização (mínimo de 360 horas)
- (C) mestrado
- (D) doutorado
- (E) não fiz ou ainda não completei curso de pós-graduação

**5. Em qual instituição você concluiu o seu curso de pós-graduação?**

Resposta: \_\_\_\_\_

**6. Você participou de alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc) nos últimos dois anos?**

- (A) sim
- (B) não (**Passar para a questão C 1**)

**7. Indique onde e em qual período as atividades de formação foram cursadas?**

- (A) na própria escola em que leciono, durante o expediente de trabalho
- (B) na própria escola em que leciono, após o expediente do trabalho
- (C) em outro local, durante o expediente de trabalho
- (D) em outro local, após o expediente de trabalho

**8. Você recebeu algum tipo de remuneração ou incentivo para frequentar as atividades de formação?**

- (A) sim, por meio de progressão funcional
- (B) por meio da dispensa do trabalho
- (C) não

**9. Você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada para a melhoria de sua prática em sala de aula?**

- (A) quase sempre
- (B) eventualmente
- (C) quase nunca
- (D) não contribuíram em nada

### **C – Condições de trabalho**

**1. Há quantos anos você está lecionando?**

Resposta: \_\_\_\_\_

**2. Há quantos anos você trabalha nesta escola?**

Resposta: \_\_\_\_\_

**3. Nesta escola, qual a sua carga horária semanal? (considere a carga horária contratual: horas-aula mais horas para atividades, se houver.)**

Resposta: \_\_\_\_\_

**4. Em quantas escolas você trabalha?**

- ( ) 1                      ( ) 2                      ( ) 3                      ( ) acima de 3.

**5. Somando a carga horária de todas as escolas em que trabalha, quantas horas-aula você ministra por semana?**

Resposta: \_\_\_\_\_

**6. Nesta escola, qual o seu salário bruto (com adicionais, se houver) como professor(a)?**

- (A) de R\$ 454,66 a R\$ 909,32
- (B) de R\$ 909,32 a R\$ 1.136,65

- (C) de R\$ 1.136,65 a R\$ 1.515,53
- (D) de R\$ 1.515, 53 a R\$ 3.100,00
- (E) mais de R\$ 3.100,00

**7. Além da atividade como docente, você exerce outra atividade que contribui para sua renda pessoal?**

Sim, na área de Educação.

Sim, fora da área de Educação.

Não.

**D – Materiais didáticos, inovação e currículo**

**1. Quais materiais didáticos você utiliza? Marque mais de um se for o caso.**

- (A) livro didático
- (B) o material apostilado do Estado (apostilas do *São Paulo faz escola*)
- (C) o livro didático em conjunto com o material do *São Paulo faz escola*
- (D) material didático preparado pelo próprio professor
- (E) outros \_\_\_\_\_

**2. Para a disciplina que você ministra, como foi escolhido o livro didático utilizado? (Escolha apenas UMA alternativa de resposta)**

- (A) escolhi junto com outros professores
- (B) o coordenador pedagógico e/ou diretor escolheram depois de consultar a equipe de professores da disciplina
- (C) o coordenador pedagógico e/ou diretor escolheu sozinho
- (D) o diretor escolheu sozinho
- (E) não sei como este livro foi escolhido
- (F) não utilizo livro didático

**3. O livro didático escolhido foi o recebido?**

- (A) sim
- (B) não

**4. Como você considera o(s) livro(s) didático(s) utilizado(s) por você na(s) disciplina(s) que você ministra?**

- (A) ótimo
- (B) bom
- (C) razoável
- (D) ruim

**5. Como você considera o material do SPfe no que se refere à disciplina que ministra?**

- (A) ótimo
- (B) bom
- (C) razoável
- (D) ruim

**6. Com relação aos conteúdos do material didático do SPfe em relação à disciplina que ministra, você os considera**

- ( ) menos extensos                      ( ) de mais fácil apreensão
- ( ) mais extensos                      ( ) de mais difícil apreensão
- ( ) não sei responder                      ( ) não sei responder
  
- ( ) mais densos
- ( ) menos densos
- ( ) não sei responder

**E – Práticas culturais**

**1. Você lê jornais? (inclusive pela internet)**

- ( ) sim                                      ( ) não

**2. Qual jornal você lê com mais frequência? Marque mais de um se for o caso.**

- A - ( ) Agora São Paulo                      D - ( ) O Estado de São Paulo
  - B - ( ) Folha de São Paulo                      E - ( ) Lance
  - C - ( ) Jornal da Tarde                      F - ( ) Outro
- \_\_\_\_\_

**3. Em qual(is) editoria(s) do jornal as notícias mais lhe interessam?**

- ( ) esporte                                      ( ) saúde                                      ( ) outra
- ( ) política                                      ( ) cultura
- ( ) economia                                      ( ) educação

**4. Com que frequência você acessa a internet?**

- ( ) todos os dias
- ( ) de 3 a 4 vezes por seman.
- ( ) uma vez por semana
- ( ) uma vez por mês
- ( ) quase nunca acesso ou não possuo acesso à internet

**5. De onde você geralmente acessa a internet?**

- ( ) de casa, via banda larga.                      ( ) de *lan houses*.
- ( ) não acesso a internet.
- ( ) outro \_\_\_\_\_



- de casa, via conexão discada.  
 da escola.

**6. Qual o uso principal que você faz da internet? Enumere de 1 – 6, sendo 1 o principal uso e 6 o menos importante.**

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> redes sociais               | <input type="checkbox"/> contato com os alunos |
| <input type="checkbox"/> pesquisa/estudo             | <input type="checkbox"/> preparação de aulas   |
| <input type="checkbox"/> lazer                       | <input type="checkbox"/> compras               |
| <input type="checkbox"/> contato com outros docentes | <input type="checkbox"/> outro                 |
- \_\_\_\_\_

**7. Você possui conta de e-mail? Qual?**

- sim                       não  
 conta da Microsoft fornecida pela Secretaria de Estado de Educação  
 outra

**8. Você participa de redes sociais e/ou faz uso das seguintes ferramentas de comunicação? (Assinale mais de uma se for o caso)**

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Orkut         | <input type="checkbox"/> MSN - messenger                     |
| <input type="checkbox"/> Facebook      | <input type="checkbox"/> blogs _____                         |
| <input type="checkbox"/> You Tube      | <input type="checkbox"/> leio blogs <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Twitter _____ | escrevo um blog  |
|  | <input type="checkbox"/> LinkedIn                            |

**9. Com que frequência você vai ao cinema?**

- 1 vez por semana  
 de 15 em 15 dias  
 1 vez por mês

**10. Cite os dois últimos filmes que tenha assistido, seja em casa ou no cinema.**

- 1 - \_\_\_\_\_  
2 - \_\_\_\_\_

**11. Se escuta rádio, quais programas são de sua preferência:**

- musicais  
 noticiários  
 esportivos  
 programas culturais  
 outro \_\_\_\_\_

**12. Indique a estação de rádio de sua preferência:**

Resposta: \_\_\_\_\_

**13. Se você assiste TV, quais programas prefere?**

- reality shows*       esportivos  
 novelas       programas culturais  
 seriados       outro \_\_\_\_\_  
 telejornais       não assisto TV

**14. Entre os gêneros de livro abaixo citados, quais você mais aprecia?**

- romance / contos       policiais  
 ficção científica       auto-ajuda  
 poesia       outro \_\_\_\_\_  
 técnicos / acadêmicos / teoria educacional

**15. Com que frequência você lê livros?**

- 1 livro a cada 15 dias  
 1 por mês  
 de 4 a 5 livros por ano  
 um livro por ano ou quase nunca leio.

**16. Qual o título do último livro que leu? Quando foi?**

Resposta: \_\_\_\_\_

**17. Qual a frequência de viagens?**

- 1 vez por mês  
 de 4 a 5 vezes por ano  
 2 vezes por ano  
 uma vez por ano.

**18. Qual é, geralmente, o motivo de suas viagens?**

- turismo/conhecer lugares novos  
 lazer/descanso  
 trabalho/cursos de formação  
 visita à familiares  
 outros \_\_\_\_\_

**19. Vai já foi ao exterior?**

- sim       não  
 algum país europeu . Qual (is) \_\_\_\_\_  
 Estados Unidos  
 Argentina

## F - PRÁTICAS POLÍTICAS

**1. Você atua em algum grupo político, seja ele um partido, uma associação, ong ou oscip?**

1.

( ) sim                      ( ) não  
Qual? \_\_\_\_\_ Atuando em qual  
área? \_\_\_\_\_

**2. Você é sindicalizado junto à APEOESP?**

( ) sim                      ( ) não

**3. Com relação às reuniões da APEOESP, você geralmente comparece**

- ( ) às reuniões ordinárias na subsede.
- ( ) às reuniões extraordinárias que visam tratar de temas urgentes.
- ( ) aos congressos da APEOESP
- ( ) às assembléias que são marcadas em espaços públicos, como a Praça da República e o vão livre do MASP
- ( ) não frequento os encontros do sindicato.

**4. Você vota regularmente para RE (representante de escola)?**

( ) sim                      ( ) não

**5. Você já foi candidato a RE (representante de escola)?**

( ) sim                      ( ) não

**6. Por meio de qual veículo de comunicação você acessa as informações divulgadas pelo sindicato? Marque mais de uma opção se for o caso.**

- ( ) jornal informativo da APEOESP que recebo em casa.
- ( ) lista de e-mails do sindicato.
- ( ) programa de televisão do sindicato.
- ( ) em conversas na própria escola.
- ( ) não recebo ou não me interessa pelas informações do sindicato.
- ( ) outro \_\_\_\_\_

## Apêndice B – Roteiro de entrevista semiestruturada

O processo de entrevista foi subdividido por eixos. O eixo I se refere às informações gerais do entrevistado. Idade, formação, tempo de docência, disciplina que leciona, etc.,. O eixo II trata do conhecimento e relação do entrevistado com o programa SPfe. Por fim, o eixo III, se refere às mudanças percebidas no fazer docente e a sua relação com os materiais didáticos do programa.

Eixo II: Questões gerais, não remetendo à disciplina ministrada, envolvendo o Programa São Paulo faz escola:

1. Você conhece o Programa *São Paulo faz escola* (SPfe) que teve início em 2007?
2. Segundo a sua opinião, o que é o *São Paulo faz escola*? (fazer as perguntas separadamente) O que o caracteriza? (Ao caracterizar, descrever o que conhece do programa, verificar se são citadas ações relacionadas ao currículo, aos índices de desempenhos, metas, materiais didáticos, estruturação da aula, apostilamento, etc.)
3. Você saberia dar alguns exemplos de ações que estão ligadas ao programa?
4. Você considera que a escola de modo geral conhece o projeto SPfe?
5. Você participou de algum debate com colegas, sindicato, ou outro grupo sobre o SPfe?
6. Você participou de algum tipo de atividade explicativa do SPfe?
7. Quais foram, no seu entender, as razões pelas quais a SEESP resolveu criar o SPfe?
8. Você considera que alguma iniciativa do SPfe está repercutindo de alguma forma na sua escola?
9. O SPfe proporcionou mudanças na sua prática docente? (planejamento, preparação de aulas e gestão da classe) Se sim, quais? (Buscar fazer com que o professor descreva como são essas mudanças, como por exemplo, cobrança das orientações curriculares, avaliações de desempenho atrelados à gratificações, índices das escolas, ranking) - Deixar que durante a entrevista o professor fale sobre esses aspectos e se perceber que não sabe introduzir algum deles).

10. Você considera essas repercussões positivas ou negativas? Justifique a sua resposta, ou seja, por que considera positiva ou negativa.
11. O SPfe produziu mudanças na relação do corpo docente da escola com a coordenação? E com a direção? Se sim, que tipo de mudanças?
12. O SPfe produziu mudanças nas relações entre os professores? Que tipo de mudanças?
13. Qual sua opinião sobre o SPfe?

### **Eixo III - Sobre os materiais didáticos especificamente e à gestão da classe**

1. O que, do proposto pelo SPfe para a sua disciplina, você considera que colocou em prática? Por que colocou esses aspectos em prática e não os outros? Continua a utilizá-lo? Por quê?
2. Para o desenvolvimento de suas aulas você se vale de que: do livro didático, do material do SPfe ou de ambos? De que forma?
3. Quais as diferenças entre o uso do livro didático escolhido para a sua disciplina e o uso do material do SPfe da mesma disciplina?
4. Você chegou a perceber com relação às orientações curriculares em sua disciplina alguma ênfase ou o destaque em algum tema, assunto, alguma atividade ou conhecimento específico? Se sim, essa ênfase sugerida pelo documento em alguns pontos refletiu de alguma forma na sua prática pedagógica? (competências e habilidades)
5. Você percebeu alguma mudança no seu planejamento ou na condução da sua aula (gestão da classe) a partir das orientações curriculares do SPfe?
6. E durante as aulas, o uso do material didático do SPfe repercutiu de alguma forma? De maneira positiva ou negativa? Explique?
7. O SPfe produziu mudanças na relação entre professores e alunos? Se sim, de que tipo?
8. Nos *Cadernos dos Professores* há um tópico denominado “situação de aprendizagem”. Você faz uso desse recurso? O que pensa dele? Em que medida ele estrutura o planejamento de aula e a gestão da classe?
9. A motivação do bônus faz com que você use o material do SPfe seja usado e as orientações curriculares seguidas? E em relação aos seus colegas de trabalho?
10. Qual é, em sua opinião, a relação entre o bônus docente e o uso do SPfe? (Relacionar essa questão com o item da biografia do Henri Ford)

11. Há, em sua opinião, relação entre os conteúdos trabalhados nos *Cadernos do Aluno* e a prova de Promoção na carreira?
12. Há alguma cobrança para o uso dos materiais didáticos ou para que se trabalhe o conteúdo das orientações curriculares?
13. Na “Parada do SARESP” (um dia em que as escolas traçam estratégias para a prova do SARESP, inclusive realizando simulados com revisão de conteúdos baseada no material), há alguma fala institucional sobre a avaliação e o uso do material?
14. Você entende que por meio do SPfe há uma privação ou diminuição do seu controle sobre o seu próprio processo de trabalho?
15. Há diminuição da autonomia docente?
16. Há correspondência entre os conteúdos da apostila e os solicitados na avaliação do Saresp?
17. Há correspondência entre os conteúdos da apostila e os solicitados na avaliação de mérito docente?

**Apêndice C** – Tabela 1: Organização e distribuição temporal das Resoluções e Comunicados da SEESP no âmbito da implantação do programa SPfe.

Resoluções e comunicados:	Teor:
Resolução SE – 61, de 24-09-2007	Dispõe sobre o registro do rendimento escolar dos alunos das escolas da Rede Estadual.
Resolução SE – 87, de 19-12-2007	Dispõe sobre o calendário escolar para o ano de 2008, nas escolas da Rede Estadual de ensino.
Resolução SE – 92, de 19-12-2007	Estabelece diretrizes para a organização curricular do Ensino Fundamental e Médio nas escolas estaduais.
Resolução SE – 6, de 24-01-2008	Dispõe sobre estudos de recuperação na Rede Estadual de ensino.
Comunicado Cenp – s/n, de 29-01-2008	As Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPCs, deverão ser planejadas e organizadas pelo Professor Coordenador de cada segmento do Ensino Fundamental e Médio, em sintonia com toda a equipe gestora da escola, com vistas a integrar o conjunto de professores do segmento, objeto da coordenação.

Resolução SE – 12, de 31-01-2008	Dispõe sobre a implementação de cursos de Ensino Médio de Formação Básica e Profissional nas escolas públicas estaduais.
Resolução SE - 66, 02/09/2008	Dispõe sobre normas complementares ao Decreto nº 52.344, de 09 de Novembro de 2007 que disciplina o Estágio Probatório dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria de Estado da Educação.
Resolução SE - 74, de 6-11-2008	Institui o Programa de Qualidade da Escola - PQE e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo - IDESP, indicador de qualidade das escolas estaduais paulistas.
Resolução Conjunta CC/SF/SEP/SGP-1, de 10 de março de 2009.	Dispõe sobre a definição dos indicadores globais da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados – BR, instituída pela Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008, seus critérios de apuração e avaliação.
Resolução SE - 23, de 27-3-2009	Estabelece normas relativas à Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008.
Resolução SE - 42, de 14-7-2009	Cria o Comitê Central de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional.
Resolução SE nº 37 de 13-4-2010	Dispõe sobre as ações de acompanhamento realizadas pelos Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas – PCOPs, nas unidades escolares, e dá providências correlatas <sup>37</sup> .

<sup>37</sup> O Artigo 1º dessa resolução determina que “As Orientações Técnicas realizadas pelos Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas – PCOPs - visam, precipuamente, a acompanhar as unidades escolares no desenvolvimento das atividades implementadoras do currículo, avaliando seu andamento e orientando os docentes de modo a assegurar o cumprimento das metas estabelecidas pela unidade escolar”. No âmbito dessa mudança os professores perderam o direito de eleger o seu PC.

## Apêndice D – Imagens.



Fotografia 2 - Armários de aço que armazenam o material do SPfe na EE Prof. Andronico de Mello. Nov/2011. Foto do autor.



Fotografia 3 - Apostilas de química junto a outros materiais sobre a mesa da sala dos professores na EE Prof. Andronico de Mello. Nov/2011. Foto do autor.





Fotografia 4 – Material do SPfe alojado sob os bancos da sala dos professores na EE Prof. Andronico de Mello. Nov/2011. Foto do autor.



Fotografia 5 – apostilas depositadas no corredor administrativo da EE Prof. Oswaldo Walder. Out/2011. Foto do autor.