



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

educreal@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do
Sul
Brasil

Abdalla Barros, Ricardo; Ramos de Azevedo, Maria Antonia
O Impacto do Programa São Paulo faz Escola em Professores Iniciantes
Educação & Realidade, vol. 41, núm. 2, abril-junio, 2016, pp. 359-381
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317245198004>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

re²alyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

O Impacto do Programa *São Paulo faz Escola* em Professores Iniciantes

Ricardo Abdalla Barros¹

Maria Antonia Ramos de Azevedo¹

¹Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro/SP – Brasil

RESUMO – O Impacto do Programa *São Paulo faz Escola* em Professores Iniciantes. Este trabalho procurou potencializar reflexões acerca do trabalho docente de professores iniciantes da área de Língua Portuguesa e Literatura que atuam no contexto do Programa *São Paulo faz escola*. Para isso realizamos uma pesquisa qualitativa por meio de um estudo de caso, no qual se inseriram: análise documental, entrevistas e acompanhamento desses docentes. É visível nos dados analisados o sentimento de que foi retirado desses professores a autoria e a autonomia de intervenção profissional. Além disso, observamos a pressão que os docentes sofrem para que os alunos, nas avaliações meramente quantitativas da aprendizagem, apresentem notas altas, desconsiderando por completo o processo vivido no decorrer do ano letivo.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Currículo do Estado de São Paulo. Ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Professores Iniciantes.

ABSTRACT – The Impact of *São Paulo faz Escola* Program on newly Qualified Teachers. This study aimed to enhance reflections about the teaching of Portuguese language and literature newly qualified teachers who work with *São Paulo Faz Escola* Program. We conducted a qualitative research through a case study by means of analysis of documents, interviews and follow-up of these teachers. The data showed the feeling that the authorship and the autonomy of professional intervention were taken of these teachers. Besides, we observed the pressure suffered by teachers so that students have good grades in merely quantitative assessments, completely disregarding all they lived along the school year.

Keywords: Teaching Work. Curriculum Proposal of São Paulo State. Portuguese Language and Literature Teaching. Newly Qualified Teachers.

Introdução

Este trabalho resulta de uma pesquisa de mestrado em Educação, a qual investigou o trabalho docente de professores iniciantes por meio dos cadernos do Programa *São Paulo faz escola*, introduzido nas escolas públicas paulistas no ano de 2008, se tornando o currículo oficial do Estado no ano de 2010. Esse Programa nasceu com a justificativa, por parte do Estado, de que o ensino nas escolas públicas se apresentava insuficiente. Para a solução desse problema, a solução foi criar um material comum, pré-elaborado, destinado a todas as escolas da rede. Esse material foi produzido a partir de convites da Fundação Vanzolini a profissionais com vínculos em universidades estaduais.

Como todos os professores da rede pública de São Paulo trabalham da mesma maneira (utilizando os cadernos do Programa), pode-se dizer que essa pesquisa tem por objetivo compreender e avaliar a ação docente de professores iniciantes que atuam em uma escola pública do Estado de São Paulo, por meio do Programa *São Paulo faz escola*, ou seja, analisar em que medida esse currículo organizado por meio de cadernos pode contribuir para a qualificação da prática docente.

Para a realização de nosso estudo, realizamos uma pesquisa qualitativa que, por meio de um estudo de caso, esteve envolvida com três professores iniciantes da área de Língua Portuguesa e Literatura que atuam em salas do ensino médio, em uma escola do interior paulista. Esses professores foram designados pelas três primeiras letras do alfabeto: professor A (sexo masculino, 05 anos de magistério); professor B (sexo feminino, 03 anos de magistério); professor C (sexo feminino, 05 anos de magistério). Para a coleta dos dados, utilizamos três instrumentos: a) análise documental – visando ao conhecimento profundo e sistemático da estrutura do currículo de São Paulo, por meio da análise dos documentos oficiais; b) entrevistas semiestruturadas – todos os docentes participantes foram entrevistados, mediante concordância voluntária, para que pudéssemos captar os dados da maneira mais espontânea possível; c) observações diretas com uso do diário de campo – a presença do investigador nas aulas dos sujeitos teve papel fundamental na construção da pesquisa, pois assim o trabalho efetivo com os cadernos do Programa *São Paulo faz escola* pôde ser observado e investigado. O uso do diário de campo permitiu ao investigador registrar todas as ocorrências e reflexões surgidas a partir das aulas assistidas. Para realizar a análise dos dados, o procedimento adotado foi a metodologia de *análise de conteúdo*, “uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto” (Krippendorff apud Lüdke; André, 2011, p. 41).

Breve Histórico do Programa Curricular do Estado de São Paulo

Para compreender a estrutura de funcionamento do Programa *São Paulo faz escola*, tomamos por base o próprio discurso oficial da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o qual é exposto no *site* do Programa. Esse *site* informa que o nascimento da nova proposta teve por base os resultados do SAEB (hoje prova Brasil), do ENEM e de outras avaliações realizadas em 2007. “A necessidade de criação de um conjunto de ações no campo de políticas educacionais foi justificada pelas baixas notas dos alunos da rede estadual em diferentes avaliações externas” (Catanzaro, 2012, p. 19).

A primeira medida tomada para a implantação da nova proposta foi a adoção, no início de 2008, do material de recuperação da aprendizagem – o chamado *Jornal do Aluno*. Essa recuperação estava prevista para ser realizada em 42 dias, e focava principalmente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com “[...] ênfase na recuperação (reposição) de estruturas linguísticas e lógico-matemáticas – com base nos resultados do SARESP 2005” (Fini, 2008a, p. 31). Compunham esse material o *Jornal do Aluno* e a *Revista do Professor*, que posteriormente foi rebatizada de *Caderno do Professor*. Essa recuperação foi embasada no fato de que os alunos não conseguiam compreender aquilo que liam.

Após esse período de recuperação/reforço, a nova Proposta Curricular começou a ser, de fato, implantada, a qual estava constituída pelos seguintes documentos: 1) *Base* – que “[...] apresenta os princípios e conceitos da Proposta Curricular” (Fini, 2008a, p. 16); 2) *Cadernos do Gestor* – que “[...] apresentam sugestões de organização do trabalho dos especialistas responsáveis pela gestão do currículo na escola” (Fini, 2008a, p. 18), além de conter “[...] propostas de agenda, cronograma, atividades e organização de recursos para apoiar o trabalho do diretor, do professor coordenador, dos ATPs¹ e do supervisor” e; 3) *Cadernos do Professor* – que “[...] propõem atividades docentes para todas as aulas, em todas as séries e disciplinas” (Fini, 2008a, p. 20). Os Cadernos do Professor estão organizados por bimestres, com “[...] indicação clara das competências e habilidades a ser desenvolvidas pelos alunos, em cada tema ou tópico dos conteúdos; sugestão de aulas; sugestões de material complementar; propostas de avaliação; projetos de recuperação paralela” (Fini, 2008a, p. 20). Esses cadernos apresentam os conteúdos inseridos em Situações de Aprendizagem e orientam o professor quanto à metodologia a ser empregada em cada aula, por meio de diversos roteiros, valendo-se de verbos no modo imperativo.

No ano de 2009 o Estado de São Paulo cria, também, o *Caderno do Aluno*, que é entregue a cada estudante, organizado por bimestre e por disciplina. Esse material consiste em um espaço consumível para a realização das atividades propostas nos Cadernos do Professor.

É importante relatar que outras medidas foram inseridas neste Programa, como a questão da bonificação salarial concedida a todos os funcionários da escola (não só aos professores) caso a escola consiga apresentar bom desempenho nas avaliações externas. Os professores iniciantes, ao ingressar no cargo, passam por um curso preparatório cujo foco é o currículo.

De forma sucinta, elencaremos abaixo as principais medidas adotadas pelo Estado para a criação do Programa *São Paulo faz escola*:

- Adoção de material de recuperação/reforço, comuns a todas as escolas da rede, para que os alunos se adaptassem à nova proposta;
- Unificação do currículo do Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio: todas as escolas paulistas adotaram o Caderno do Professor e Caderno do Aluno, os quais já trazem os conteúdos e metodologias a serem utilizadas pelo professor para atingir os resultados pretendidos;
- Integração do novo material com as avaliações externas, como o Saresp;
- Bonificação financeira a todos os funcionários da escola que atinjam suas metas, confirmadas mediante a realização do Saresp;
- Curso preparatório obrigatório a todos os professores que assumiram cargos por meio de concurso público;
- Aplicação de prova eliminatória aos professores temporários (OFA)² para que os mesmos pudessem possuir aulas atribuídas.

Reflexões acerca do Caminho Metodológico Percorrido

Para compreender e avaliar o trabalho docente dos professores-sujeito dessa pesquisa, com o intuito de responder aos propósitos da pesquisa junto ao estudo teórico do tema, emergiram três dimensões a serem analisadas:

1. Concepção de ensino-aprendizagem que o docente traz consigo e sua visão sobre a unificação do currículo;
2. Organização do trabalho do professor a partir dessa concepção, bem como da concepção de unificação do currículo;
3. Intervenção/ação do professor no dia-a-dia da sala de aula.

Essas três dimensões estarão focadas no trabalho dos professores, mas balizadas pelo *material do Estado*, pois é ele que irá influenciar o trabalho dos docentes.

Dimensão 1: Concepção de ensino-aprendizagem que o docente traz consigo e sua visão sobre a unificação do currículo

O professor A, ao ser entrevistado, relata sua crença em um sistema de ensino contextualizado com as necessidades dos educandos.

Em vários momentos da entrevista, reforça essa ideia. Menciona que um bom modo de se desenvolver o ensino da língua materna e da literatura é “[...] não trabalhar somente focando a gramática e nem impondo leituras de livros”. Percebemos, portanto, que seu conceito de aula de português não é aquele centrado no estudo das regras da gramática tradicional, tão presente no passado e que ainda chega aos dias de hoje, fato apontando por Zuin e Reyes (2010). Relata que a aula de Língua Portuguesa é desenvolvida a partir de um gênero textual, trabalhando-se “[...] a parte de leitura, desenvolvimento da escrita pertinente ao gênero estudado, os conhecimentos linguísticos”. Esse discurso mostra uma atitude que vai ao encontro das necessidades contemporâneas propostas por Mendonça (2009) sobre a substituição da aula centrada somente na gramática por uma mais voltada à análise linguística.

Por sua vez, o professor B crê que a maioria dos professores acaba por focar uma metodologia mais tradicional: “[...] a maioria dos professores acaba focando por uma coisa mais tradicional e, às vezes, a minha clientela estranha o meu tipo de aula porque eu não sou nada tradicional”. Relata o grande enfoque na gramática: “[...] e foca-se muito em gramática, o pessoal faz um terrorismo absurdo com gramática e os alunos aprendem as regras ortográficas, mas eles não aprendem como é que se usa isso. Então fica uma coisa muito abstrata”. De fato, Zuin e Reyes (2010) nos apontam para esse predomínio do estudo da gramática.

O professor B cita como um desafio para o exercício da docência “[...] conseguir despertar no aluno o interesse por aprender e por estudar”, porque “[...] ele [o aluno] não vê objetivo naquilo”. Para poder ensinar, o professor B diz tentar se aproximar da realidade dos alunos:

[...] o meu relacionamento com eles é muito próximo, apesar de eu sempre manter profissionalismo, eu tento sempre trazer esse aluno pra perto de mim e eu tento puxar algumas coisas que tenha a ver com o dia a dia dele pra fazer esse elo com a Língua Portuguesa.

De forma semelhante aos dois professores anteriores, o professor C cita o ensino contextualizado em sua entrevista. Diz que o ensino de Língua Portuguesa e Literatura “[...] deve ser feito de forma conjugada de modo a contextualizar a gramática dentro dos textos literários”. Essa declaração nos transmite uma convicção em uma aula de português diferente daquela pautada em exercícios repetitivos de regras gramaticais. Integrando-se o estudo da gramática aos textos literários, como diz o professor, estaríamos próximos do conceito de ensino de português do próprio Programa *São Paulo faz escola*, que recomenda que a língua materna hoje,

[...] já não poderia ser pensada de modo fragmentado, como mera decodificação de conteúdos e reprodução de ideias, desconsiderando as experiências de vida de seus interlocutores, não levando em conta seus conhecimentos prévios e a legitimidade de seu saber, descontextualizando

o ensino no exercício mecânico e repetitivo, desvirtuando a gramática ao valorizar regras específicas em detrimento de muitas outras existentes (Fini, 2008b, p. 42).

Analisando o currículo paulista, o professor A o avalia de maneira positiva, dizendo que vê “[...] que o ensino por competências e habilidades vem num momento aonde a escola era extremamente conteudista, o que importava realmente era o aluno adquirir aquele conteúdo em detrimento da aprendizagem”. Inferimos desta afirmação que o professor quer dizer que a memorização dos conteúdos era vista com mais importância dentro das escolas, não havendo uma valorização do processo trilhado para a produção do conhecimento, pois se o aluno *adquire* um conteúdo, entendemos que houve aprendizagem.

Em relação à unificação do currículo do Estado, o professor A diz: “[...] eu acredito que essa unificação é importante porque não ocorre uma discrepância de conteúdos de uma escola pra outra, de uma localidade pra outra. Os conteúdos sendo unificados, o aluno só tem a ganhar”. Lembramos mais uma vez da importância da contextualização na vida escolar. Com o currículo unificado, como será o espaço aberto para aspectos de importância local, ou mesmo regional? *O aluno só tem a ganhar* se suas necessidades forem levadas em conta nesse processo de unificação, pois como o currículo foi construído *de cima para baixo*, nenhuma característica particular foi contemplada. Por meio dessa mesma citação feita pelo professor A, transcrita acima, podemos entender sua preocupação na manutenção de uma base comum entre as escolas. No entanto, podemos indagar: será que é realmente necessário preparar um material de cunho tão disciplinador (e que gera tantos gastos públicos) para que essa base comum seja garantida? A definição de um programa de ensino não satisfaria essa necessidade? Uns podem dizer: *o professor pode não cumprir o programa; é necessário um material pronto para que ele cumpra*. De fato, uma declaração pública de José Serra comprova esse pensamento³. Mas, indo um pouco mais além, podemos concluir que o professor também pode optar por não usar o material do Estado. Aquela professora de história, citada por Serra, pode continuar ensinando história da Mongólia, se quiser. Entretanto, lembremos das outras ações do Programa *São Paulo faz escola*, como a aplicação de avaliações aos docentes e discentes, a qual procura garantir bons resultados por meios quantitativos, chegando a oferecer bônus financeiro aos profissionais. Parece-nos que a questão da unificação dos conteúdos se torna mais frágil se vista sob esse viés.

Em contrapartida, o professor B informa que nem sempre o currículo enquadra-se naquilo que considera como um bom ensino de Gramática e Literatura:

[...] eu acho que foca muito na gramática e ele tem a parte da Literatura, mas essa parte é muito abstrata também para os alunos [...] é muito pincelado, é tudo muito pincelado. Lá no currículo a gente tem aquele monte de coisa pra ser trabalhado, mas na hora de pegar o caderno do aluno,

que era pra ser um material bom, de apoio bom pra gente, ele acaba sendo muito vazio. Tanto na gramática quanto na Literatura; acho que mais na Literatura ainda.

Ao confirmar que, se dependesse dele, não continuaria a utilizar o material, vai ainda um pouco mais além:

[...] se eu pudesse, eu faria uma reunião com os professores da área pra gente montar um material visando à realidade do nosso aluno. Acho que esse negócio de trabalhar uma coisa o Estado inteiro fica muito fora da realidade. Muito. Visando à realidade do nosso aluno, visando o que ele acha do futuro dele, o que ele espera do futuro dele.

Essa declaração nos confirma que a preocupação do professor B é a de realmente fornecer um ensino contextualizado, que contemple as necessidades dos estudantes. Como relatou o professor, se dependesse de sua vontade, tentaria resgatar a perda de autoria e autonomia trazida pelo currículo.

O professor C também cita que o material do novo currículo é “um pouco distante da realidade do aluno. Quando você lê o caderno base de Língua Portuguesa é tudo muito bonito e articulado, mas nem sempre os ‘caderninhos’ trabalham da forma como está lá”. De fato, esse docente comentou, em várias ocasiões, sua preocupação em conectar o conteúdo do material à realidade de seus alunos. Relatou que o texto do Programa apresenta-se de forma muito bonita e atual, mas que os *caderninhos* nem sempre trabalham de acordo com esse discurso.

O professor A intensifica sua simpatia pela unificação do currículo citando como aspecto positivo do programa a própria criação do caderno do aluno e do professor, dizendo que antes “os professores elaboravam o plano de ensino, o seu plano de trabalho pelos livros didáticos que as escolas possuíam”. Trabalhando dessa maneira, no entanto, será que os professores não possuíam mais autonomia para criar suas próprias estratégias de ensino, facilitando a contextualização dos conteúdos? Catanzaro (2012, p. 14) aponta que o *São Paulo faz escola*,

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

Será que a declaração do professor A não valoriza o material do currículo em detrimento da liberdade do professor em criar estratégias para a produção de conhecimento?

Como aspecto negativo, esse mesmo professor cita a falta de autoria dos professores na criação do novo material, aspecto que podemos comprovar por meio das colocações de Nóvoa (2011) quando diz que a ação do professor é controlada por diversas instâncias e que os professores tiveram o seu território profissional invadido por outros grupos.

Dimensão 2: Organização do trabalho do professor

Por meio da entrevista e das observações, ficou claro que o professor A organiza seu trabalho alicerçado fortemente nos cadernos do Programa. O próprio docente declara: “[...] é um material que eu considero bom, utilizo em minhas aulas com grande frequência, e também mesclo com atividades que eu produzo”. Como percebemos, o professor diz utilizar o material do currículo combinado com atividades produzidas por ele.

Ao acompanhar o professor B, também notamos que a organização de seu trabalho é realizada tentando mesclar as atividades do material do currículo com outras que ele julga necessário para que haja ensino dentro de sua sala. Em entrevista, o professor B nos relata sobre o foco que é dado ao novo currículo, que inicia desde o curso de formação obrigatório (Escola da Rede do Saber) e chega até as escolas:

Na verdade, tudo girava em torno da aplicação do currículo. Tudo. Tudo era a proposta curricular. Na parte pedagógica – que é primeira parte do curso – só se falava disso e depois foi pra parte específica mesmo dentro da área de Língua Portuguesa. Mas é o tempo inteiro... inclusive na escola. Na escola, o tempo inteiro é currículo, currículo, currículo. Se fala muito de currículo.

No entanto, o professor B mostra-se mais preocupado em observar o que acontece dentro da sala de aula para organizar o seu trabalho, decidindo pela utilização do material ou não em determinada aula.

O professor A declara que consegue fazer a contextualização do currículo, adaptando-o à realidade local. Declara: “tenho que me adequar a esse currículo e tento trabalhá-lo sempre em sala de aula. Sempre, também, contextualizando, porque muita coisa ainda foge da realidade dos alunos”.

O professor B, por sua vez, diz tentar uma aproximação entre ele e seus alunos para vincular o conteúdo de suas aulas com a vida diária dos educandos, e parece nascer daí a prioridade em utilizar ou não o *caderno*.

Na realidade, em vários momentos da entrevista esse professor (B) deixou claro o dissabor no trabalho com o material, como, por exemplo, quando nos conta a respeito de sua visão sobre o material, a qual não mudou desde o momento de sua implementação: “[...] na verdade, acho que se intensificou. Eu era contra e continuo contra, só que de um modo muito mais intenso”. Por crer que somente o material do Estado não satisfaça plenamente as necessidades dos educandos, entendemos por que esse professor elabora atividades que não estão presentes no material. Nóvoa (2011) diz que é necessário recusar o consumismo de ações alimentadas por um sentimento de desatualização dos professores. Ao que parece, o professor B caminha nesse sentido.

Além disso, verificamos também que, além de criar novas atividades, o professor B também cria estratégias de ensino diferentes das contidas nos cadernos, processo muito importante apontado por Anastasiou e Alves (2003).

Em relação ao professor C, inferimos que algumas respostas desse docente dadas em entrevista podem estar relacionadas à falta de tempo do profissional em conceder-nos suas declarações por meio desse instrumento de coleta de dados. O professor C possui 48 horas semanais em sala de aula. Quando questionado sobre sua organização de trabalho semanal, relata: “[...] preparo as aulas nos intervalos e final de semana”. O professor confirma que, se dependesse dele, continuaria a utilizar o material do Estado, dizendo: “[...] ele evita desperdício de tempo na organização do trabalho”. Quando questionado acerca dos aspectos positivos do Programa, cita: “[...] agiliza a preparação das aulas”. Realmente, os *caderninhos* podem auxiliar no sentido de já proporcionar muita coisa pronta ao professor e, como esse professor possui uma carga horária de trabalho bastante elevada, restando poucos períodos para preparar aulas, compreendemos o porquê dessas declarações. Além disso, como o professor C encontra-se em início de carreira, conseguimos apreender ainda melhor suas afirmações. Contudo, se o ponto positivo do currículo, para esse professor, encontra-se somente no fato de proporcionar uma maior rapidez na organização do trabalho docente, muitos outros aspectos importantes do processo de ensino e aprendizagem estariam sendo ignorados.

Quando tomou conhecimento sobre a nova Proposta Curricular de São Paulo, o professor C disse que achou “[...] interessante a presença de um material pré-organizado”; o docente ainda afirma sobre o novo currículo que ele “[...] é um material norteador para nossas aulas”. Novamente questionamos: será que essa postura não pode estar ligada ao fato de que o *caderninho* pode ser encarado como um material facilitador na organização do trabalho de um professor sobrecarregado? Esse profissional relata que, para haver qualificação da prática profissional, “[...] é necessário tempo livre”, o que mais uma vez nos confirma a preocupação do docente com o fator tempo.

Além do material do currículo, o professor C utiliza outros recursos em suas aulas. De fato, quando fomos agendar as aulas a serem observadas, ele pediu a espera de um determinado período, pois disse que no momento trabalhava com o livro didático e não estava utilizando os cadernos do Programa. Expressou que precisava contemplar alguns assuntos que não estavam inseridos no material.

Dimensão 3: Intervenção/ação do professor no dia a dia da sala de aula

Iniciaremos esta seção refletindo sobre a ação do professor A. As aulas observadas desse profissional eram muito semelhantes umas às

outras: o professor entrava na sala, sentava-se à mesa para fazer a chamada, levantava-se e, com o *caderno* aberto na mão, dirigia-se ao centro da sala. Permanecia durante todo o tempo das aulas em pé, na maior parte dele com o material do Programa na mão, salvo quando anotava informações na lousa.

Esse professor cita, na entrevista, que um dos desafios do exercício da docência é a falta de interesse dos alunos. De fato, acompanhando suas aulas esse desinteresse é imediatamente notado. As aulas transcorrem quase de maneira mecânica, sem interação entre alunos e professor.

Um aspecto que merece atenção nas aulas do professor A é que ele não utiliza estratégias de ensino diferentes daquelas apresentadas pelo material. Sua preocupação, ao que parece, é seguir o material do Programa à risca.

Anastasiou e Alves (2003) comentam sobre a importância das estratégias de ensino dentro da sala de aula, no processo chamado por elas de *ensinagem*.

Na ensinagem, o processo de ensinar e apreender exige um clima de trabalho tal que se possa *saborear* o conhecimento em questão. O *sabor* é percebido pelos alunos quando o docente ensina determinada área que também *saboreia*, na lida cotidiana profissional e/ou na pesquisa, e a socializa com seus parceiros na sala de aula. [...] Nesse processo, o envolvimento dos sujeitos, em sua totalidade, é fundamental. [...] Pela ensinagem deve-se possibilitar *o pensar, situação em que cada aluno possa reelaborar as relações dos conteúdos, por meio* dos aspectos que se determinam e se condicionam mutuamente, numa ação conjunta do professor e dos alunos, com ações e níveis de responsabilidades próprias e específicas, explicitadas com clareza nas estratégias selecionadas (Anastasiou; Alves, 2003, p. 15, grifos das autoras).

Não notamos nas aulas do professor A esse envolvimento, essa ação conjunta entre professor e alunos. Será que por meio de estratégias diferentes das do material ele não poderia conseguir despertar mais interesse em seus alunos?

Lembremos que esse professor se encontra no início de sua carreira, e pode-se encontrar na *sequência de exploração* descrita por Huberman (1995), na qual experimenta o *choque do real*. Nesta fase o professor pode ficar limitado por parâmetros impostos pela instituição. É compreensível que um professor com pouco tempo de experiência, ao se deparar com um material como o do currículo paulista, possa se *agarrar* a ele para realizar sua aula.

Em entrevista, o professor relata:

Eu faço uso dos cadernos ao longo de minhas aulas, continuarei usando o material que é adotado, sim, porque as avaliações externas são pautadas

em cima desse caderno, desse material e não tem como fugir muito disso porque pode acarretar, nas avaliações externas, a redução drástica dos índices.

Comprovamos, novamente, a imposição da instituição frente ao trabalho docente. Diante da declaração anterior, podemos notar que a ação do professor dentro da sala de aula está pautada na preocupação com as avaliações externas, e não no processo vivido entre ele e seus alunos para que possa haver a construção de conhecimento. Assistimos nas aulas do professor A, a aplicação praticamente rigorosa das atividades propostas nos cadernos do currículo. A relação entre o professor e seus alunos ficou praticamente esquecida.

Como a aprendizagem exige a compreensão e apreensão do conteúdo pelo aluno, é essencial a construção de um conjunto relacional, de uma rede, de um sistema, em que o novo conhecimento apreendido pelo aluno amplie ou modifique o sistema inicial, a cada contato (Anastasiou; Alves, 2003, p. 16).

Nóvoa (2011) já questionava se hoje os professores não são menos reflexivos por excesso de material didático pré-elaborado. Ao que tudo indica, podemos comprovar essa tese de Nóvoa por meio das aulas do professor A assistidas.

Um aspecto fortemente defendido por esse professor na entrevista é a contextualização do ensino. Em vários momentos de sua entrevista, ele destaca a importância desse ato. Afirma, inclusive, que o novo currículo

[...] tem essa abertura. Ele é extremamente flexível, tanto que o currículo é contextualizado com a Proposta Pedagógica da escola e ele tem que ser contextualizado com os alunos, com o grau de dificuldade dos alunos. Os conteúdos que o currículo trabalha vão ser sempre contextualizados dessa forma. Em alguns momentos você vai ter que elevar o nível e em outros momentos você vai ter que estar abaixando o nível das suas aulas pra poder atingir o aluno de alguma forma.

No entanto, não conseguimos verificar em suas aulas essa ação. Na rígida aplicação do *caderno*, o docente parece esquecer-se de dialogar e de interagir com a classe. Ainda que a iniciativa de interação partisse dos próprios alunos, o professor a ignorava. Por exemplo: em uma atividade na qual trabalhavam com um texto escrito no português de Portugal, os alunos deveriam relatar quais palavras causaram estranhamento e transportá-las para o português do Brasil. O professor A, na correção, não conversou com a classe e já foi dando as respostas. Quando falava sobre o vocábulo *chapa*, que no contexto significava *ônibus*, um aluno o interrompeu dizendo: “Ah, chapa deve ser o busão”. Mesmo diante desse raciocínio (correto) do aluno, o professor não aproveitou a situação para interagir com a sala. É certo que a língua padrão deve ter importante espaço dentro da sala de aula, mas essa foi uma oportu-

tunidade propícia para se trabalhar com a realidade dos alunos, a qual o professor mencionou na entrevista, e que estaria de acordo com seu discurso de trazer aspectos linguísticos para as aulas de português.

Da mesma forma, não vimos contextualização em relação ao ensino da gramática. Em uma atividade na qual eram apenas citados alguns temas gramaticais, o professor nem sequer explanou sobre qualquer um deles, mesmo notando que os alunos não os dominavam. Temas como *adjetivo*, *tempos* e *modos verbais* não foram explicitados nem contextualizados. Em entrevista, esse professor relata: “[...] o aluno deve entender o porquê, pra quê que aquilo serve, o que vai trazer de útil na vida dele a Língua Portuguesa”. Da forma como agiu, entretanto, não acreditamos que a Língua Portuguesa possa fazer sentido para seus alunos.

Esse professor também declarou que produz atividades além daquelas que estão presentes no *caderno*: “[...] é um material que eu considero bom, utilizo em minhas aulas com grande frequência, e também mesclo com atividades que eu produzo”. De fato, confirmamos que ele realmente faz isso, porém suas atividades são demasiado semelhantes às já apresentadas no material didático. Nessas atividades que o professor produziu, novamente não comprovamos alguma contextualização com a realidade dos estudantes. Por exemplo: o material do currículo trazia um exercício sobre o gênero textual resumo, contudo sem antes introduzir o tema. O professor, diante disso, preparou uma atividade para que os alunos conhecessem esse gênero textual. A forma de desenvolvimento dessa atividade foi pedir para os alunos copiar as características do gênero resumo da lousa, comentar sobre essas características e pedir para que os educandos respondessem a algumas perguntas no caderno. A aplicação dessa atividade foi feita da mesma maneira com que o professor trabalha com o caderno do Programa: de forma mecânica, sem nenhuma contextualização ou interação com seus alunos. O que nos chama a atenção, inclusive, é que em nenhum momento das aulas observadas o professor estabeleceu qualquer tipo de diálogo com a sala; nessa ocasião, anotou a atividade na lousa, pediu a realização destas por parte dos alunos e ele mesmo corrigiu a atividade oralmente.

Diante do que acabamos de expor, podemos indagar: será que, por ainda se encontrar numa fase de inserção na docência, esse professor pode estar tão preso às recomendações dos órgãos superiores que acaba mais se preocupando em preparar seus alunos para as avaliações externas do que em dar atenção ao processo que se estabelece no desenrolar de suas aulas, nas quais os alunos poderiam ser ouvidos? O resultado disso é que esse professor nos relata uma concepção de ensino da língua materna contrária àquela utilizada no passado, mas, mesmo assim, notamos uma discrepância entre seu discurso e suas ações: sua atitude dentro da sala de aula em nada é diferente do modelo no qual os conteúdos da gramática tradicional eram apresentados ao aluno, de forma repetitiva e sem contextualização.

Concluímos, por meio das observações das aulas desse professor, que esse profissional utiliza o material do Programa *São Paulo faz escola* como a aula em si, e não como um suporte para se alcançar os objetivos pretendidos. Em todas as aulas assistidas em que o professor utilizou o *caderno*, testemunhamos o docente seguindo as atividades do material de forma rígida e sequencial e as corrigindo sem interação.

Diante dessa verificação, um questionamento de Anastasiou e Alves (2003, p. 68) nos vem à mente: “[...] no quadro atual de imprevisibilidade, mudanças e incertezas, deve-se continuar a atuar na sala de aula como se fazia no século passado?”.

Passando agora a discorrer sobre o trabalho docente do professor B, verificamos uma grande coerência entre o discurso proferido por esse professor em sua entrevista e sua atuação em sala de aula. Em algumas aulas o docente utilizava o *caderninho*, em outras não.

Em relação a essa postura – a de nem sempre utilizar o material – o professor relata:

Quando eu cheguei na escola já tinha a Proposta Curricular quando eu comecei a dar aula. Já tinha uma cobrança muito grande em cima disso. Sempre foi muito cobrado. Vem supervisor, vem pessoal da Diretoria de Ensino, estão sempre fiscalizando se a gente trabalha o caderninho. O ano passado eu tive até um problema com o coordenador daqui porque ele falou que eu não estava trabalhando os cadernos, por isso eu não estava trabalhando a Proposta e eu falei pra ele que no 1º bimestre eu não teria condições de trabalhar os cadernos porque os meus alunos não sabiam ler. Então pra mim não fazia sentido você pegar uma classe e trabalhar os cadernos do aluno sendo que ele não entende bulhufas do que está escrito ali. Então eu resolvi – uma opção minha – a fazer uma recuperação com eles, dar uma revisada em alguns conteúdos, inclusive conteúdo de 5ª e 6ª série [...] E ele [o coordenador] acabou me chamando e falando que eu não estava trabalhando, que a Proposta era pra trabalhar o currículo e que estava saindo do foco.

A atuação do professor como podemos comprovar, acontece de acordo com aquilo que acontece dentro da sala de aula, que não é um ambiente estagnado, na qual o *caderninho* virá para produzir todos os efeitos necessários ao processo de ensino e de aprendizagem; trata-se de um espaço vivo, de desigualdades, multicultural.

De fato, as primeiras aulas a que assistimos do professor B foram sem uso do material. O professor trabalhava a questão da argumentação com seus alunos. Para isso, dividia a sala em grupos e produzia debates. A própria atividade do debate proporcionava outras oportunidades ao professor, como a de trabalhar a questão da ortografia e contextualização da gramática, diante daquilo que estava sendo proferido pelos alunos no momento. O professor aproveitava essas oportunidades e, utilizando-se da lousa, apontava alguns aspectos mais formais da gramática.

Para o desenvolvimento de um conteúdo do caderno – Parnasianismo – o professor B adotou uma metodologia diferente: o uso de massa para modelar. Dividindo os alunos em grupos, o professor pediu para que cada um deles fizesse um vaso com a massa de modelar. A intenção era fazer uma ligação entre esse vaso produzido pelos alunos a uma das características do Parnasianismo – *arte pela arte*. Essa estratégia proporcionou boa participação dos alunos na aula.

Testemunhamos, nas aulas do professor B, uma mudança muito significativa na participação dos alunos quando a aula era baseada nas estratégias do material – essa participação era bem menor do que quando a aula era livremente construída pelo professor e seus alunos.

Por fim, encerraremos as análises refletindo sobre a intervenção do professor C, o qual pediu um determinado tempo para que suas aulas começassem a ser observadas, pois dizia estar trabalhando, na ocasião, com outras atividades do livro didático da escola. Em relação à qualidade do conhecimento trabalhado em sua área pelo novo currículo, o professor afirma: “[...] exige pré-requisitos sem os quais deixa a desejar”. E é em busca desses outros requisitos que o professor justifica o uso de outras estratégias não contidas nos *caderninhos*, seja o uso do livro didático, seja por meio de pesquisas solicitadas aos alunos.

Nas aulas observadas, o professor C utilizou bastante o material do currículo, porém não o seguia de forma semelhante a uma cartilha – fato que pudemos constatar no exercício docente do professor A. Desde a primeira aula observada, esse professor dialogava com seus alunos, verificando se eles possuíam domínio sobre os requisitos necessários ao trabalho do conteúdo em questão. Quando concluía que não os tinham, tendia a fazer um *parêntese* na aula a fim de fornecer subsídios necessários ao desenvolvimento da atividade. Como exemplos, presenciávamos o professor C procurando fazer conexões dos seguintes conteúdos à vida dos alunos: elementos de coesão textual, definição de texto literário, definições de vocabulário e escolas literárias.

Além disso, o professor solicitou trabalhos de pesquisa não contidos no *caderninho*, sobre os temas: quadro “As meninas” (de Velázquez) e escansão de poemas.

Sobre a relação entre currículo paulista e avaliações externas, o professor C declara: “[...] a impressão que tenho é que ainda vai levar um tempo para que as avaliações externas e ‘caderninho’ se encontrem”. Foi o único momento em que o professor citou as avaliações externas. Em suas aulas, demonstrou-se mais preocupado com a questão dos vestibulares.

Outras Reflexões e Constatações

No decorrer de uma pesquisa científica vamos esclarecendo alguns pontos que antes nos era estranho e, ao mesmo tempo, outros vão surgindo. Em Educação, encontrar respostas satisfatórias nem sempre

é tarefa fácil, mas, se não encontramos uma resposta de imediato, refletir sobre as perguntas nos amadurece e incentiva a continuar sempre pesquisando. É por essa razão que fazemos as considerações a seguir.

Ao relatar sobre o curso obrigatório da Escola de Formação, o professor A diz: “[...] o segundo módulo era voltado para a Língua Portuguesa em si e para o ensino da Literatura”. Será que a SEE-SP⁴ crê que o profissional ingressante não adquiriu esses conhecimentos em sua formação inicial? Ou será que ela quer disciplinar os docentes de acordo com a sua maneira própria de ensinar Língua Portuguesa e Literatura?

O professor A também conta que, participando do curso, não notou nada de novo, pois já trabalhava na rede e conhecia o sistema de funcionamento do Programa – “[...] aquilo que estava sendo apresentando já não era novo. Então pra mim isso não foi de grande valia”. Também nos diz que “[...] um monte de professores apenas fez o curso para ganhar a bolsa e acabaram não assumindo seus cargos”. O Estado destina uma bolsa (de R\$ 1.500,00 segundo o professor A) para ministrar um curso a professores que nem assumirão o cargo e a outros que já conhecem o conteúdo do curso por já trabalhar na rede. Será que tanto gasto é mesmo necessário? Seria essa realmente uma medida de formação para o docente?

Em relação a esse curso de formação obrigatório, o professor B relata: “[...] o que a gente viu durante o curso foi o que a gente viu na graduação, foi meio que uma retomada e as últimas provas – eu tive prova tanto específica quanto pedagógica – também não foram provas difíceis”. Mas uma vez nos perguntamos sobre a intenção de um curso como esse. Qual a finalidade em obrigar o professor a participar de um curso que recapitula a graduação? Desconfiança da formação inicial dos professores?

Lembremos, também, que o próprio currículo é abordado nesse curso – “inclusive no curso de formação continuada a gente teve muito do currículo” –, e muitos professores que o frequentam, após aprovação no concurso, foram professores OFA ou ACT⁵, já tendo conhecimento sobre o novo currículo. O próprio professor B encontrou-se nessa situação:

Eu acho que pra quem está lecionando é fácil. Para o ingressante, pro “cara” que prestou o concurso, não sei se ele está no esquema que a gente estava, não sei se porque a maioria das pessoas que estavam fazendo esse curso comigo já lecionava, então a gente já está no dia-a-dia lidando com esse tipo de matéria e o material que estava sendo usado, que já vem nos currículos pra gente trabalhar.

Se o professor já conhece o material, já o utiliza nas escolas, deveria realmente participar desse curso?

A respeito do ensino de Literatura, esse professor diz que os cadernos trazem “[...] pedacinhos de textos que eles apresentam rápido o autor, mas também não apresenta qual que é a importância daquele

autor [...] Não tem como você ter tempo de desenvolver se você não tiver um material de apoio fora do caderno do aluno”. Mas o caderno do aluno já não deveria ser esse material de apoio? Seria necessário outro material além dele?

O professor B relata sua dificuldade em trabalhar com a valorização das culturas presentes em sua sala de aula, aspecto previsto pelo currículo.

Eles falam muito de valorizar a cultura só que [...] eu acho que o currículo não contempla muito isso. Ele fala. Na teoria, ele fala que você tem que trabalhar com a diversidade, só que ele não me apresenta uma forma que seja muito eficaz, pelo menos no cotidiano [...] Você não tem uma coisa pra cada região. É o Estado inteiro [...].

Como o currículo foi construído *de cima para baixo*, destinado ao Estado de São Paulo inteiro, não contempla características ou situações particulares.

A opção em utilizar ou não os *caderninhos* vai além de uma mera opção pela sua metodologia ou não, já que eles estão atrelados a outros aspectos, como as avaliações externas. Mesmo não simpatizando com o material, o professor B nos conta:

[...] mas têm algumas coisas que você não tem como evitar, porque já é uma Proposta que vem da Diretoria de Ensino, é tudo uma hierarquia absurda, porque se a escola não segue a Proposta, a Diretoria de Ensino “cai em cima”, daí a Secretaria “cai em cima” da Diretoria se não mostra resultado, então é meio efeito cascata.

Mesmo não se rotulando como obrigatório, o material encontra em outros meios o suporte para a sua utilização em sala. Catanzaro (2012, p. 22) já observa o destaque dos cadernos nesse novo currículo:

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

Na escola em que realizamos a pesquisa, verificamos o fato já apontado por Catanzaro: os corredores da escola encontravam-se enxovalhados por cadernos do aluno, empilhados no chão. Diante dessa situação, é espantoso constatar o problema de distribuição do material:

alguns volumes não vêm em número suficiente; outros são distribuídos em número muito superior àquele que a escola necessita. Fomos informados de que a escola não tem permissão para descartar o material excedente, por essa razão, a escola visitada tentava armazenar cadernos em uma sala do ginásio de esportes. O professor B cita, também, que nem sempre o material chega no período adequado:

Desde que eu comecei a dar aula – comecei com esses caderninhos – aqui até que não atrasa tanto, mas lá em [nome da cidade] eu cheguei a ter o caderninho do 1º bimestre no 3º. Então é difícil porque a coordenação pede muito, a equipe gestora pede pra gente trabalhar, só que nem sempre se tem o material na mão.

Se o material for entregue fora do período, corre o risco de não ser utilizado. Soma-se a isso o fato de que sempre há volumes entregues acima do número necessário e teremos um excedente de cadernos que não servirão para nada. Entendemos dessa forma, que há gasto desnecessário de dinheiro público.

Apesar de não ser simpatizante do material, o professor B diz que às vezes utiliza o *caderninho* para seguir a proposta do currículo (o seu total abandono acarretaria outras implicações, como já vimos). “Eu sou bem clara em expor que eu detesto [o material]. Tem coisas que dá pra aproveitar, mas tem muita coisa que eu não vejo razão naquilo. E a gente trabalha mais assim pra continuar seguindo a Proposta”.

Programa São Paulo faz escola: suas implicações no trabalho docente

Dos três professores analisados anteriormente, constatamos três atuações distintas, embora todos eles fizessem uso dos *cadernos*. Essa verificação exclui uma possível visão ingênua de que os professores da rede pública, utilizando o mesmo material, se comportariam mais ou menos da mesma maneira.

O trabalho docente por meio do uso dos cadernos do Programa *São Paulo faz escola* acontece de forma heterogênea. Nossa preocupação reside no fato de que verificamos que os professores podem assumir esse material como a prática docente em si, e não como suporte. Se esse professor encontra-se no início da carreira – o que acontece em nosso caso – é fácil compreender que o profissional tenha nos *caderninhos* o seu *porto seguro*. Todavia, se este profissional encontrar-se em uma nova situação, na qual não tenha esse tipo de material, como ficará o seu trabalho? Já que aprendeu a lecionar nesse cenário quando ingressou na carreira, como ficará a questão de sua autonomia se não mais tiver que fazer uso dos cadernos?

É importante ressaltar que o próprio discurso do Estado pode *prender* o trabalho docente ao uso do material, já que as avaliações – aplicadas tanto aos docentes quanto aos discentes – baseia-se nele.

Nesse caso, o trabalho docente ficará subordinado ao cumprimento dos conteúdos do currículo, para que não haja redução/modificação nos índices dessas avaliações.

Outra preocupação surgida deste estudo refere-se ao fato de que os cadernos podem estar sendo utilizados pelos professores como um suporte que poupa tempo na organização do trabalho docente; se a aula já está planejada, o professor não precisa perder tempo com ela. Cremos que nem precisamos explicitar aqui o quão prejudicial uma atitude assim pode ser ao processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, a ação docente pode estar mais voltada às necessidades dos alunos do que à aplicação do material propriamente dita – como pudemos comprovar por meio do professor B. Esse fato nos chama a atenção para a experimentação das características do ciclo de vida dos professores segundo Huberman (1995), no qual o autor afirma que nem todos os docentes o vivenciam de forma linear, na mesma ordem. Se na *fase de diversificação* de Huberman (1995) os professores já modificam o material didático, as sequências do programa etc., podemos dizer que o professor B já experimenta características dessa fase.

Em relação a uma possível cultura profissional advinda do trabalho com o material do Programa *São Paulo faz escola*, não verificamos nessa pesquisa algo que pudesse indicar a sua formação.

Ao apresentar uma política que traz os conteúdos determinados por ano, bimestre e quantidade de aulas para cada tema, em que a abordagem de um assunto é determinada e explicitada ao professor e as aulas planejadas em cada passo, o Estado de São Paulo configura também uma forma de trabalho nas instituições escolares, que, com o foco voltado para a qualidade do ensino (claramente preocupada com a sua quantificação em resultados), tira do professor e da escola a necessidade de que o trabalho seja planejado e realizado coletivamente, ou seja, aquilo que deveria ser decidido e discutido entre os profissionais da escola – de acordo com a atribuição na Lei – torna-se prescindível no momento em que todos esses aspectos já estão prescritos (Catanzaro, 2012, p. 77).

Esse aspecto apresentado por Catanzaro associado ao fato de que não havia consenso entre os professores a respeito da utilização ou não dos *caderninhos* pode ser uma das causas que impeça a formação dessa cultura profissional.

Sucintamente podemos dizer que, em nosso estudo, o trabalho docente foi afetado por questões relacionadas à preocupação com avaliações externas e queda dos índices quantitativos trazidos por elas. Nesse contexto, a ação docente ficou vinculada ao cumprimento do material, para que os alunos pudessem realizar as avaliações de forma bem-sucedida. Notamos também, que o trabalho docente pode ser afetado na medida em que o professor acredita que o material do Estado

possa proporcionar a ele mais rapidez na organização de seu trabalho. Em contrapartida, mesmo utilizando esse material *pronto*, um professor pode também valorizar mais a relação entre si próprio e seus alunos, na qual estará atento às reais necessidades dos aprendizes.

Com o passar do tempo, acreditamos que teremos mais conhecimento sobre o trabalho docente vinculado ao uso desse material. Caso esse Programa se mostre insatisfatório no futuro, a quem recairá a culpa por um ensino insuficiente?

Os alunos são avaliados de acordo com aquilo que deveria ter sido ensinado com base nos cadernos. Se os resultados são maus (seguindo essa mesma lógica), os professores não são competentes na aplicação do SPFE⁶, assim como não era competente na forma anterior, descentralizada (Catanzaro, 2012, p. 88).

Uma política pública, como o Programa *São Paulo faz escola*, pode moldar o trabalho docente. Não que isso aconteça com todos os professores. Mas é possível que aconteça. No caso estudado, os materiais acabaram por gerar sentimentos diversos e por vezes antagônicos acerca do trabalho docente. Essa situação acaba por atingir dois aspectos fundamentais no trabalho do professor: a autoria e a autonomia, desfigurando sua profissão como alguém que não tem competência alguma para pensar, construir, intervir e ser docente de verdade. A forma como o Programa se apresenta, nos leva às seguintes considerações: ensino de qualidade é aquele que faz sucesso frente às avaliações externas? Se o que importa é o resultado final, qualquer pessoa poderia ser professor, já que é só seguir o *manual*?

Considerações Finais

Este estudo procurou acompanhar e registrar o trabalho docente de três professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, todos eles atuando no Ensino Médio. Salientamos que a presente pesquisa abrange uma situação específica, datada, mas que representa também, um pouco da realidade das escolas públicas de São Paulo hoje.

As bases desse programa do Estado constituem-se pelos próprios materiais criados por ele, principalmente pelo Caderno do Professor e pelo Caderno do Aluno – este último conhecido como *caderninho* entre os docentes. Nossa atenção recai, diante dessas circunstâncias, para a questão da autonomia do professor, já que este trabalha com um material pré-elaborado, semelhante a um sistema apostilado de ensino, o qual pode ocasionar comprometimento à identidade da escola.

Um proprietário ou um grupo de sócios reunidos, qualquer que seja a forma institucional permitida por lei, ao optarem por vincular sua instituição ao sistema de ensino apostilado, abre mão de parte de seu poder de definir a linha pedagógica que daria identidade à escola. [...] E as

decisões pedagógicas são tomadas à distância, sem as pressões que poderiam transformar possibilidades em realidades no interior da escola: a decisão já vem tomada, cabe agora um grande poder de controle às direções e às coordenações (Laurindo, 2012, p. 105).

Catanzaro (2012) verifica ainda uma diferença entre o material do Programa *São Paulo faz escola* e os demais sistemas de ensino apostilado:

Sua forma não é igual às apostilas didáticas utilizadas por outros sistemas de ensino. É possível reconhecer constantemente uma fala direcionada ao docente, e os conteúdos têm orientações precisas de como ele deve lidar com cada um de seus aspectos, seja apresentando, discutindo e avaliando. Ou seja, o material contém todas as orientações sobre como *ser* professor e informações de *como* organizar seu fazer pedagógico. Esses aspectos não são considerados meros detalhes, mas tomados como uma forma de apresentação e em seus conteúdos, como nos trechos voltados ao fazer docente (Catanzaro, 2012, p. 41, grifos da autora).

Em outras palavras: as diretrizes aos docentes são muito fortes no Programa *São Paulo faz escola*. Diante de um desempenho insuficiente dos alunos, a medida adotada para uma possível reversão desse quadro foi a adoção de uma medida inédita, conferindo a esta ação diferenciada o papel de figura catalisadora do sucesso do ensino dentro do Estado, entretanto, como afirma Laurindo (2012, p. 107):

Se tal motivação revela uma preocupação com a possibilidade de que ações diferenciadas gerem qualidade também diferenciada, por outro lado, incide sobre a autonomia de escolas e docentes frente à organização do trabalho pedagógico ao retirar-lhes, como assegura a LDB⁷, a possibilidade de organizarem suas práticas a partir de necessidades locais ou iniciativas próprias.

E foi para compreender a organização dessa prática que entramos em contato direto com os docentes. Nesse acompanhamento, verificamos que os três professores participantes desse estudo utilizam o material em suas aulas – apesar de utilizá-lo com frequência diferente uns dos outros. De fato, o novo currículo não veio com o rótulo de obrigatório, mas como já discutimos, a decisão pela sua não utilização pode desencadear problemas de outra natureza.

Na intenção centralizadora, o Governo do Estado planejou o programa em articulação com outras medidas que o examinam por meio dos resultados obtidos pelos alunos da rede estadual, podendo gerar bonificação às escolas que melhoram seus resultados, e também avaliam seus docentes individualmente, em provas baseadas nos conteúdos presentes nesses cadernos (Catanzaro, 2012, p. 14-15).

Além da questão da bonificação salarial aos professores e funcionários da escola, os próprios alunos são afetados nesse processo, pois,

[...] a forma como os temas são apresentados, as competências que devem ser trabalhadas e a continuidade de temas de um ano para outro devem ser cumpridas. Há consequências disso tanto para os alunos – que recebem um novo material a cada ano letivo e que devem ter estudado o conteúdo do material relativo ao ano anterior (que se refletirá no conhecimento avaliado nos exames do ensino básico) – quanto para os próprios professores, que serão, dessa mesma forma, avaliados conforme os resultados de seus alunos [...] Algumas referências aos pressupostos do ENEM são citadas nos cadernos, lembrando ao professor que as provas externas são importantes e parte dos objetivos de seu trabalho (Catanzaro, 2012, p. 85).

Essa preocupação com as avaliações externas pôde ser constatada em nosso estudo. O professor A, por exemplo, menciona esse aspecto em sua entrevista, sua atuação em sala de aula, inclusive, está pautada nessa preocupação, como o próprio docente afirma. Contudo, cumprir a quantidade de conteúdo pré-determinado, pode deixar de fora preocupações com o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, verificamos, por meio do professor B, que mesmo no cenário do Programa *São Paulo faz escola* podemos encontrar a recusa pelo consumismo de ações baseadas na desatualização dos professores, como aconselha Nóvoa (2011).

De três professores investigados, surgiram três situações distintas: encontramos aquele que defende o novo material e o utiliza praticamente página por página (professor A); aquele que não hesita em manifestar seu desagrado com os cadernos e utiliza estratégias diversificadas para realizar suas aulas (professor B); e outro que parece ficar em um *meio termo* entre os professores A e B, pois diz simpatizar com o material, mas utiliza outros recursos em suas aulas (professor C).

Diante de atitudes tão distintas, lembramos novamente das considerações de Huberman (1995) ao tratar do ciclo de vida docente. O autor relata que nem todos os docentes experimentam as diversas fases do ciclo na mesma ordem. Os três professores que participaram desse estudo possuem uma característica em comum: todos são iniciantes na carreira docente. Poderíamos esperar, portanto, que a atuação deles em sala de aula se desse mais ou menos da mesma maneira, já que se encontram no mesmo período da vida profissional. No entanto, podemos dizer que confirmamos a colocação de Huberman ao analisar nossos sujeitos. O trabalho do professor B foi o que mais se destacou dos outros dois; esse docente já estaria experimentando características da *sequência de diversificação* do ciclo de Huberman (1995). É interessante notar que o professor B possui menos tempo no cargo, o que confirmaria ainda mais a colocação de Huberman.

Diante do que presenciamos e analisamos, podemos dizer que o trabalho docente dos professores por meio dos cadernos do Programa *São Paulo faz escola* não acontece de maneira homogênea. O docente parece agir de acordo com sua concepção de ensino, permeada por alguns pressupostos do Programa em maior ou menor grau. Nossa preocupação – e angústia – reside no fato de verificarmos que o professor pode assumir o material do currículo como prática docente (como é o caso do professor A). Essa atitude já aconteceu outrora com o livro didático.

Sentimo-nos angustiados também, quando constatamos que os docentes possam simpatizar com o material pelo fato dele evitar “desperdício de tempo na organização do trabalho” (palavras do professor C). Evita-se o “desperdício de tempo”, mas perde-se a autonomia, perde-se a possibilidade de trazer identidade à escola, perde-se a relação professor-aluno embasada nas necessidades dos educandos.

Todavia, como o Programa ainda é relativamente novo, precisaremos de mais tempo para compreender suas implicações no processo de ensino e aprendizagem.

Em uma situação de trabalho com materiais pré-elaborados, o docente deve atentar-se para não simplificar demasiadamente o trabalho docente, fazendo com que suas aulas caiam numa rotina, em uma perspectiva mecanizada. A atividade docente é um trabalho complexo, a qual exige tempo, preparo e escolhas. O uso de materiais pré-elaborados pode fazer com que o professor não pense, simplesmente faça, e com isso sua própria identidade fica ameaçada.

E é a essa ameaça que os professores devem estar atentos, ainda mais quando se depararem com esse tipo de material no início de suas carreiras. Comprovamos que isso é possível, conforme o caso do professor B, demonstrado nesse estudo.

Nosso desejo, diante disso, é que outras pesquisas confirmem a existência de tais casos.

Recebido em 13 de outubro de 2014
Aprovado em 01 de maio de 2015

Notas

1 Aula de Trabalho Pedagógico.

2 Ocupantes de Função Atividade.

3 Declaração de José Serra em vídeo: “Isso não existia. A nosso ver, a existência desse material vai ajudar muito a melhorar a qualidade do ensino, ao lado das outras providências que nós estamos tomando. Do jeito que era o ensino, ou que estava o ensino até agora, se uma professora de História resolvesse ensinar história da Mongólia, poderia fazer, ao invés de dar história do Brasil. Agora, com esse material, tem uma referência” (Serra, 2008, online).

4 Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

5 Professor Admitido em Caráter Temporário.

6 São Paulo faz escola.

7 Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org.). **Processos de Ensino na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 2003.

CATANZARO, Fabiana. **O Programa São Paulo faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio**. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Psicologia e Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FINI, Maria Inês. **Encontro de Dirigentes Regionais, Supervisores de Ensino e Diretores de Escola**: planejamento 2008. São Paulo: SEE, 2008a.

FINI, Maria Inês. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**: Língua Portuguesa. São Paulo: SEE, 2008b.

HUBERMAN, Michaël. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995. P. 31-62.

LAURINDO, Tânia Regina. **Fora de Lugar**: ação e reflexão na coordenação pedagógica em uma escola de ensino apostilado. 2012. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Processos de Ensino e de Aprendizagem, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2011.

MENDONÇA, Márcia. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. P. 199-226.

NÓVOA, António. **O Regresso dos Professores**. Pinhais: Melo, 2011.

SERRA, José. Vídeo sobre implantação da proposta curricular do Estado de São Paulo. 02'08". **SP Notícias**, São Paulo, online, 2008. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009/NOT%C3%8DCIAS/tabid/1210/BlogID/6/Default.aspx>>. Acesso em: 01 fev. 2012.

ZUIN, Poliana Bruno; REYES, Claudia Raimundo. **O Ensino da Língua Materna**: dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Freire. Aparecida: Ideias & Letras, 2010.

Ricardo Abdalla Barros é mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP).

E-mail: rick@ipeuna.com

Maria Antonia Ramos de Azevedo é docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).

E-mail: razevedo@rc.unesp.br