

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Thiago Figueira Boim

O que e como ensinar: Proposta Curricular, Materiais Didáticos e
Prática de Ensino nas Escolas Públicas Estaduais em São Paulo
(2008-2009)

Mestrado – Educação: História, Política, Sociedade

São Paulo
2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Thiago Figueira Boim

O que e como ensinar: Proposta Curricular, Materiais Didáticos e
Prática de Ensino nas Escolas Públicas Estaduais em São Paulo
(2008-2009)

Mestrado em Educação

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação do Prof. Dr. Kazumi Munakata.

São Paulo
2010

BANCA EXAMINADORA

Às minhas famílias: Figueira e Boim, Lara e Moraes

AGRADECIMENTOS

Com enorme satisfação agradeço aos meus familiares que me acompanharam em todos os projetos da minha vida, por mais estranho e sem sentido que alguns fossem. Em especial, à minha Tia Miriam, grande incentivadora de todos os meus estudos acadêmicos. Ao meu Pai, que driblou com bom humor e otimismo a responsabilidade de criar três adolescentes brigados com o mundo. Agradeço à minha Mãe, Professora alfabetizadora e que, certamente, foi a maior influência e inspiração na escolha da minha profissão, a de Professor de História. Não poderia deixar de mencionar os meus irmãos, Marília e Vinicius. Nossa jornada ao lado de familiares e amigos tão queridos nos ensinou como vale a pena ir atrás de pequenos sonhos e jamais desistir. Agradeço ao sorriso companheiro e sempre sincero de meus primos: Victória, Pedro, André e Luigi. Aos meus avós, Alcides, Tereza e Adela, sem a ousadia de vocês, nada teria acontecido. Agradeço às minhas novas famílias, Lara e Moraes, que rapidamente me compreenderam e adotaram.

Agradeço, em particular e com todo o amor, à minha esposa, Renata Lara de Moraes Boim, que nunca me deixou só nos momentos mais vazios e solitários da produção acadêmica. Prestativa e companheira, revisou, editou e participou de todo o processo de elaboração deste trabalho, sua atenção e dedicação estão em cada página da dissertação. Com risadas, sorvete e *House*, superamos mais uma etapa da nossa formação.

Agradeço aos amigos do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Aos doutorandos, mais experientes, que sempre nos ouviram e apontaram amigavelmente soluções viáveis e práticas: André “pirolinha”, Katya Braghini, Bianca Zuchi e Juliana Filgueiras. Aos amigos/companheiros do mestrado: Rodolfo “rodox”, Moroni Tartalioni, Daniel Mendes, Jorge e Lu, Maria Elena, Cláudia e Henrique, Anael e Fernanda, Cris e o “Risada” (ambos da História). Sem os nossos encontros semanais no “Xingu”, bar “Vermelho” ou “Paraty”, nenhum problema de pesquisa seria solucionado.

Aos meus amigos de longa jornada, Marcela e Alexandre Bury, Vinicius “Pirulicius”, Douglas “Mingau”, Cau-zê, Tonho “Batera”, “Pedrão”, Denis “Jesus”, Leon e Lucas, “Parmito”, Pancho, Bruno Lopez, Matheus, Flávio, Rodrigo Irponie e Oziel “oz”. À minha madrinha e amiga de todas as horas, Tainã Pinheiro. Aos amigos mais recentes, mas nem tão recentes assim, indispensáveis no dia a dia: Victor Ferreira e Maíra Carcelen, Dutra e Regiane, Thiago Santos e Verônica Rolandi, Gilsandro e Júlio Fonseca.

Agradeço aos professores do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo pelo curso ministrado com empenho e seriedade durante a graduação. À Professora Dra. Helenice Ciampi, responsável pela formação de muitos professores de História. À frente da disciplina de Prática de Ensino, orienta estudantes quase historiadores nos primeiros passos em sala de aula. Fonte inesgotável de esperança, empenha-se mais do que qualquer outro na luta por melhorias na formação de futuros professores. Agradeço, sobretudo, sua leitura atenciosa e importantes contribuições durante o exame de qualificação.

Agradeço à Professora Dra. Maria do Carmo Martins pela presença no exame de qualificação. Com bom humor e gostosas risadas, instruiu e mostrou inúmeras possibilidades de seguir com a pesquisa. Agradeço também às primeiras orientações do Professor Dr. Bruno Bomtempo Jr. À Professora Dra. Circe Bittencourt que sempre, mesmo no corredor, sala de aula ou cantina, atendeu com respeito e paciência as dúvidas e angústias de todos nós.

Com carinho e respeito, agradeço ao meu orientador Professor Dr. Kazumi Munakata. Sua amizade, confiança e oportunidade foram essenciais em minha formação como pesquisador. Agradeço ainda à Betinha, pela ajuda, carinho, amizade e paciência nos momentos mais conturbados da vida na pós-graduação.

Agradeço ao CNPq pelo auxílio concedido.

BOIM, Thiago Figueira. 2010. *O que e como ensinar: Proposta curricular, Materiais Didáticos e Prática de Ensino nas Escolas Públicas Estaduais em São Paulo (2008-2009)*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientação: Prof. Dr. Kazumi Munakata.

RESUMO

Com o objetivo de sistematizar o que deve ser ensinado e como ser ensinado, o governo paulista criou o seu próprio sistema de ensino. Pela resolução número 92 da Secretaria da Educação, em 19 de Dezembro de 2007, estabeleceram-se diretrizes para a organização curricular do Ensino Fundamental e Médio nas escolas Estaduais paulistas. A Proposta curricular do Estado de São Paulo baseia-se em um currículo uniforme com materiais didáticos próprios – caderno do aluno e caderno do professor – elaborados para todos os níveis de ensino. Visa-se, com a proposta curricular, atingir as metas de qualidade de ensino lançadas, até 2010, pela atual gestão do governo paulista. Em meio a mudanças significativas no seio da escola pública, a pesquisa centrou-se no projeto pedagógico *São Paulo faz escola*, responsável pela viabilidade da proposta curricular. Com base na voz e prática do professor(a) de história traçou-se o impacto das mudanças trazidas pelo novo currículo na sala de aula. Por meio de entrevista realizada com professores de História da rede público foram analisados os materiais didáticos assinados pelo governo paulista, e o seu uso em sala de aula. De que modo foi recebido pelo professorado os materiais didáticos? Qual lugar ocupa o livro didático na sala de aula? Será o professor apenas um executor? Com esses indicativos, a pesquisa permite evidenciar em curto prazo os primeiros resultados do projeto *São Paulo faz escola*, assim como, o posicionamento dos professores diante das novas mudanças.

Palavras – chave: *Proposta curricular do Estado de São Paulo, Materiais didáticos, Prática docente.*

BOIM, Thiago Figueira. 2010. *What and how teaching: Curriculum proposal, Teaching materials and Teaching practice in public school's of the State of São Paulo (2008-2009)*. Dissertartion. (Master's degree in Education). São Paulo: Program Post-Graduate Studies in Education: History, Politics, Society – Pontifical Catholic University of São Paulo. Advisor: Prof. Dr. Kazumi Munakata.

ABSTRACT

In order to systematize what should be taught and how to be taught, the Sao Paulo government set up its own education system. By resolution number 92 of the Department of Education, on 19 December 2007, set up guidelines for the curriculum Elementary and Middle schools in São Paulo State. The Proposal curriculum of the State of Sao Paulo based on a uniform curriculum with materials themselves - the student's notebook and notebook professor - developed for all levels of education. The aim is to proposed curriculum, achieve the goals of quality education launched 2010, the current management of the government of São Paulo. The Proposal curriculum of the State of Sao Paulo based on a uniform curriculum with materials themselves - the student's notebook and notebook professor - developed for all levels of education. The aim is to proposed curriculum, achieve the goals of quality education launched 2010, the current management of the government of Sao Paulo. That order was received by teachers teaching materials? What place occupies the textbook in the classroom? Is only one teacher performer? At this rate, the survey gives evidence in short-term results of the first project "*Sao Paulo faz Escola*", as well as the placement of teachers on the new changes.

Keywords: *Curriculum proposal of the State of Sao Paulo, Teaching materials, Teaching practice*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - Entre Propostas e Projetos: o Novo Currículo Paulista (2007-2008)	20
I. 2. A Implementação da Proposta: o Projeto de Recuperação	30
CAPÍTULO II - Projeto Pedagógico e Materiais Didáticos: os Cadernos do Professor e do Aluno	38
II. 2. Novas Diretrizes e o Trabalho Docente: o <i>Caderno do Professor</i>	41
2.2.1. <i>Disciplinas Escolares e Materiais Didáticos</i>	42
2.2.2. <i>Cadernos do Professor de História</i>	47
2.2.3. <i>Caderno do Professor: Produção e Repercussão</i>	48
2.2.4. <i>Conteúdos e Métodos</i>	52
II. 3. Currículo Consolidado?	71
2.3.1. <i>Avaliação docente</i>	71
2.3.2. <i>Cadernos do Aluno – Ciências Humanas e suas Tecnologias – História</i>	73
2.3.3. <i>Caderno do Aluno ou Livro didático?</i>	76
2.3.4. <i>Caderno do Aluno: Produção e Repercussão</i>	84
CAPÍTULO III - Proposta Curricular, Prática Docente e Materiais Didáticos	91
III. 2. A Proposta Curricular Vista pelo Professor: Entrevistas com Professores de História	94
3.2.1. <i>Formação e Trajetória dos Professores entrevistados</i>	97
3.2.2. <i>Experiência Profissional</i>	101
3.2.3. <i>Proposta Curricular e Materiais Didáticos: Cadernos do Professor, Cadernos do Aluno</i>	104
3.2.4. <i>Os Cadernos do Professor e Aluno na sala de aula: usos e desusos</i>	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
ANEXOS	131

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: Lei de Bonificação por Resultado

Anexo 2: Roteiro de Entrevistas

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1: Conteúdo Curricular da disciplina de História – EF II

Tabela 1: Número de aulas para cada Situação de Aprendizagem, *Cadernos do Professor de História*, EF II, 2008.

Tabela 2: Impressão dos *Cadernos do Aluno*, gráficas e disciplinas por lote. 2008/2009, São Paulo. (Fonte: *Diário Oficial do estado de S. Paulo*)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: *Jornal do Aluno*, São Paulo faz Escola, Proposta Curricular de São Paulo, Edição Especial. Fevereiro de 2008, 5ª e 6ª séries.

Figura 2: *Revista do Professor*, EF II - disciplinas de Inglês (Língua Estrangeira Moderna) e História. São Paulo faz escola, Proposta Curricular. 2008.

Figura 3: DVD com orientações aos professores da rede pública, Projeto São Paulo faz escola, 2008.

Figura 4: Quadro de orientação ao trabalho do professor. *Caderno do Professor de História*, 6ª série, 1º bimestre, 2008, Proposta Curricular, São Paulo faz Escola.

Figura 5: *Caderno do Professor de História*, 8ª série, 1º bimestre, 2008, Proposta Curricular, São Paulo faz Escola. p. 12-13.

Figura 6: Capa do *Caderno do Aluno*, História, 6ª série, 1º bimestre, 2009

Figura 7: Situação de Aprendizagem 1 – o Feudalismo e suas relações sociais, econômicas e religiosas. *Caderno do Aluno*, História. 6ª série, 1º bimestre.

Figura 8: Situação de Aprendizagem 2 – As cruzadas e o contato entre as sociedades ocidentais europeias e orientais, *Caderno do Aluno*, História, 6ª série, 1º bimestre.

Figura 9: *História: conceitos e procedimento*, de Ricardo Dreguer e Eliete Toledo. São Paulo: Editora Atual, 2006. Obra aprovada no PNLD para o triênio 2008/2009/2010.

Figura 10: *História: conceitos e procedimento*, de Ricardo Dreguer e Eliete Toledo. São Paulo: Editora Atual, 2006. p. 47.

Figura 11: *Caderno do Aluno de Geografia*, da 6ª série do EF II, Situação de aprendizagem 2, *Fronteiras Permeáveis*, São Paulo, 2009. (Fonte: *Folha de S. Paulo*, 17 de Março, 2009).

RELAÇÃO DAS SIGLAS ATUALIZADAS

Associação Nacional de História - núcleo de São Paulo (ANPUH-SP)

Bonificação por Resultados (BR)

Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC)

Centro do Professorado Paulista (CPP)

Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP)

Diretorias de Ensino (DEs)

Imprensa Oficial do Estado de São Paulo (IMESP)

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Portable Document Format (PDF)

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP)

Sindicato de Supervisores de Ensino do Magistério no Estado de São Paulo (APASE)

Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP)

Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)

*“Não quero regra nem nada
Tudo tá como o diabo gosta, tá,
Já tenho este peso, que me fere as costas,
e não vou, eu mesmo, atar minha mão.
O que transforma o velho no novo
bendito fruto do povo será.
E a única forma que pode ser norma
é nenhuma regra ter;
é nunca fazer nada que o mestre mandar.
Sempre desobedecer.
Nunca reverenciar”.*

(Como o diabo gosta, de Belchior, 1976)

“(...) Uma vida tranquila e metódica pode anestesiar a busca de sentido, levando as pessoas a nunca se perguntarem o porquê, com que direito e em virtude de que sonhos escolhem determinados caminhos. O ofício de professor e a escola enfrentam demasiadas mudanças e crises para que essa tranquilidade ainda possa ser defendida.”

(A prática reflexiva no ofício do professor, de Philippe Perrenoud, 1999)

INTRODUÇÃO

O ano letivo de 2008 na rede pública estadual de ensino de São Paulo começou diferente. A reunião entre os professores, no início das atividades escolares, em suas respectivas escolas, com a direção e a coordenação representou, para a grande maioria, o primeiro contato com as novas diretrizes Curriculares. A pauta da primeira reunião docente em 2008 não foi como costumeiramente era: organização, discussão e planejamento de conteúdos e de projetos pedagógicos para o ano letivo. Ao invés disso, o professor foi intimado a comprometer-se com os novos prazos e com o planejamento escolar já elaborado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) para 2008. Os professores foram submetidos, no início do ano letivo, a um curso rápido de capacitação na própria escola. Vídeos-conferência e teleaulas com a secretária de educação do estado de São Paulo, Maria Helena Guimarães Castro, e com a equipe pedagógica da SEE-SP foram realizadas junto aos professores da rede estadual. Destacou-se, sobretudo, nessa curta formação dada aos professores, os deveres de cada um com as metas estabelecidas pelo governo paulista. Dessa maneira, o professor foi excluído das discussões pedagógicas que o envolvem, e incapacitado de elaborar o próprio planejamento pedagógico para o ano letivo que começaria em breve, o que evidencia, no novo currículo paulista, uma forte tendência no controle sobre o que e como ensinar.

Dentre as inúmeras surpresas decorrentes da apresentação da nova proposta curricular, algumas marcaram as publicações de jornais informativos das entidades sindicais que representam os docentes: a primeira delas é o programa de recuperação a que os alunos passariam na primeira etapa do ano letivo. No informativo publicado em Março de 2008 no Mural da Educação – da

Associação dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo (APEOESP) -, destaca-se a reação do Sindicato dos professores diante do plano de ação da proposta curricular paulista.

“Com o objetivo de demonstrar índices satisfatórios nas avaliações externas, em detrimento de uma real garantia de qualidade no processo de ensino-aprendizagem, a Secretaria da Educação impôs um reforço de Português e Matemática. Esta absurda proposta reforça o desrespeito pela categoria e pelos alunos, já que desconsidera a importância do aprofundamento de conhecimento dos demais conteúdos, necessários para a construção do saber. Esta ação reafirma a despreocupação desta administração com o real resgate da qualidade do ensino na rede pública. O objetivo é simplesmente preparar os alunos para a aplicação de avaliações, como o Saesp, na expectativa de retirar São Paulo dos vergonhosos patamares em que aparece nas mais diversas provas”.
(Mural da Educação, 2008)

O Sindicato dos professores não representa universalmente a opinião dos docentes. No entanto, a publicação da APEOESP demonstra de maneira explícita o momento de transição do ensino público paulista e as incertezas dos professores com relação ao ano letivo de 2008. O uso obrigatório do material didático elaborado especialmente para o projeto de recuperação dos alunos e o predomínio curricular das disciplinas *Língua Portuguesa* e *Matemática* provocaram tensões entre professores e a nova Proposta Curricular. No *blog* da APEOESP, professores comentam e manifestam suas opiniões sobre as mudanças previstas pela Proposta Curricular paulista. Num relato publicado em Maio de 2008, enfatiza-se o isolamento do professor diante das ações de mudanças para o ensino público:

“Determinar que os professores de todos os componentes curriculares trabalhem nos primeiros 42 dias letivos no ensino de Língua Portuguesa e Matemática é um profundo ataque à liberdade de cátedra, assegurada pela Constituição Federal. A liberdade de cátedra tem a finalidade de garantir o pluralismo de ideias e concepções no processo de ensino aprendizagem.

Para esta secretária, bastam as ideias e concepções elaboradas nos gabinetes oficiais e impostas através de 'jornais pedagógicos' distribuídos a todas as escolas. Ela crê estar trabalhando com marionetes." (*Blog da APEOESP*, acesso em Maio de 2008)

A visão de alguns professores publicada em jornais, *sites*, *blogs* e etc., assim como os primeiros meses do ano letivo de 2008, mostram o impacto e a forma rápida e pouco discutida como a Proposta Curricular paulista chegou às escolas da rede pública. Foram desconsideradas as discussões que já existiam nas escolas, o trabalho e a voz dos professores em exercício, e até mesmo as entidades representativas dos professores do estado de São Paulo. Sem essa possibilidade, a autonomia deixa de ser uma condição de liberdade e pode até ser facilitadora da opressão. Sem liberdade de escolha, professores e escolas são simples executores de ordens e ficam despojados da responsabilidade do trabalho educativo (AZANHA, 1993).

O atual momento do ensino em São Paulo não corresponde com as experiências das décadas anteriores, 1980 e 1990, durante o período da redemocratização e consolidação política do país. Segundo Martins (1996), desenvolveu-se entre 1983 e 1986 uma intensa atividade para mudar a Educação. Após anos de ditadura militar, a reforma do ensino começou com a rediscussão das antigas propostas curriculares. Viveu-se um grande momento de revalorização e participação política, muitos professores mobilizaram-se no combate às sequelas do autoritarismo militar. Para os trabalhadores da educação, a sala de aula passou a ser vista como um espaço para a reflexão e ação social.

“A proposta de reformular currículos previa, naquele momento, que os trabalhos de confecção e de discussão das novas propostas fossem feitos por professores da rede nas equipes técnicas. Além disso, as novas propostas deveriam passar a vigorar somente com a aprovação dos professores responsáveis pelo ensino de cada disciplina. A CENP, portanto, seria apenas o órgão que viabilizaria as mudanças, e o novo currículo só poderia ser encarado como sugestão da CENP e não

como uma medida autoritária do Estado. Procurava-se o consenso ou, se este não fosse possível, que a maioria dos professores consultados estivesse de acordo com as novas propostas de trabalho.” (MARTINS, 1996, p. 33)

A independência e a autonomia dos professores eram reivindicações para as propostas curriculares. A preocupação em ouvir e incluir os professores da rede pública estava exposta nas ações da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). Visava-se a ruptura com os “anos de chumbo” e o controle do “Verdão” sobre o trabalho do professor¹. O currículo fixado em 1971 era também um dos aspectos mais criticados pelos professores, pois naquele momento de transição política era visto como um instrumento de intervenção do Estado na ação do professor e de cerceamento da sua liberdade criadora (MARTINS, 1996). Pode-se identificar, portanto, na proposta de reorganização do currículo paulista, em 1986, o compromisso político da CENP em enfatizar a participação dos professores da rede em todas as discussões e etapas técnicas de elaboração do novo currículo.

Na década de 90, para servir de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi sancionada pela Presidência da República, sob o nº 9.394/96, a nova LDB. Garantiu-se de acordo com a realidade do país a continuidade da democratização da educação proposta desde o início do processo legislativo da LDB (4.024/61).

Um dos dispostos da nova LDB é a autonomia assegurada às instituições de ensino e aos professores na elaboração de planos e ações pedagógicas. A lei associa à construção do currículo a participação e autonomia do professor em atuar de acordo com o projeto político pedagógico da escola. Dá-se aos professores e às escolas autonomia na elaboração e execução do próprio planejamento pedagógico.

Em sintonia com a nova LDB, o ensino público paulista privilegiava, até a Proposta Curricular de 2008, por excelência, a autonomia do professor e das

¹ O “Verdão” era o nome dado pelos professores ao guia curricular desenvolvido em 1971, de acordo com a lei 5.692, assinada por Emílio Médici, que fixava diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

escolas, permitindo, por exemplo, que o planejamento pedagógico e a seleção de conteúdos, desde que incorporados às diretrizes gerais da nova LDB e às propostas e sugestões de ações elaboradas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), fossem definidos no seio da própria escola. Segundo o texto da nova LDB, têm-se as seguintes diretrizes:

Art. 12º. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

Art. 13º. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

Art. 14º. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

O Artigo 12 (inciso I) estabelece, como incumbência primordial da escola, a elaboração e execução de seu projeto pedagógico, enquanto os Artigos 13 (inciso I) e 14 (incisos I e II) estabelecem que esse projeto seja uma tarefa coletiva, na qual devem colaborar professores, outros profissionais da educação e a comunidade escolar e local (AZANHA, 1993). Para Marques (2008), a descentralização no setor educacional pode demonstrar avanços em debates dentro do espaço escolar.

“a descentralização traz a possibilidade do estabelecimento de diferentes relações no interior da escola, da discussão coletiva de sua função social, da participação dos diferentes segmentos em sua gestão,

enfim possibilita inovações na busca de uma escola pública de qualidade, que atenda aos interesses da maioria da população” (MARQUES, 2008, p.13).

A autonomia do professor e a liberdade de criar o próprio plano pedagógico são marcos legais da nova LDB. As consequências desta conquista podem ser dimensionadas pelo PNLD ao permitir ao professor a escolha do próprio material didático. Deste modo, formou-se um sistema em nível nacional que favorece a autonomia do trabalho docente. A proposta pedagógica, elaborada e executada pela própria escola, embasa os planos de trabalho, de curso e de aula da unidade escolar.

A indissociabilidade entre quem pensa e executa o ensino possibilitava que o planejamento escolar em São Paulo superasse os cânones do saber ensinado e valorizasse outros sujeitos, outras questões, outros paradigmas. A diversidade cultural e social da maior rede pública de ensino do país² destacava-se nos diferentes trabalhos produzidos por milhares de professores.

Apesar dos avanços em âmbito nacional em torno da autonomia da escola e do professor, os 11 anos de nova LDB foram, para a atual gestão da SEE-SP, incapazes de levar os alunos do estado a níveis de avaliação aceitáveis.

“A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente. Por esse motivo, propomos agora uma ação integrada e articulada, cujo objetivo é organizar melhor o sistema educacional de São Paulo” (*Proposta Curricular de História*, 2008, p.1).

² De acordo com dados do Centro de Informações Educacionais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – CIE/SEE -SP (2008), a rede pública de ensino de São Paulo é uma das maiores do mundo: em 2008 seus números abarcavam 6.086.947 de alunos, 223.288 professores, 6.074 escolas urbanas e 1.352 escolas rurais, sendo que, pelo número de funcionários, de acordo com a Organização das Nações Unidas – ONU - é a quarta maior empresa do mundo.

Nas palavras da secretária da educação, responsável pela implantação da nova Proposta Curricular, destaca-se o insucesso do ensino e a necessidade de reorganizar e re-planejar o sistema educacional do estado de São Paulo. Organiza-se uma tentativa de romper com a prática escolar vigente, estruturada tradicionalmente na autonomia do professor em constituir seu próprio planejamento ou, então, trabalhar com o livro didático escolhido por ele através do PNLD.

Como professor da rede pública estadual de São Paulo, e envolvido com as questões relacionadas ao seu sistema educacional desde a época da graduação, por meio das aulas de prática de ensino e da minha pesquisa de iniciação científica, considero de extrema necessidade investigar de que maneira são implementadas quaisquer medidas e propostas no currículo da rede de ensino.

Quais os objetivos políticos por trás das novas propostas? Quem são as pessoas que encabeçam essas atualizações curriculares? Qual o tempo de elaboração de cada projeto? De que modo professores e alunos participaram das novas implementações? Como receberam essas mudanças, o que mudou no dia a dia de cada um? Diante desse cenário, e por meios desses questionamentos, procurei nortear a pesquisa resgatando os momentos em que se discutiu o projeto *São Paulo faz Escola*, as pessoas envolvidas e, principalmente, o sentimento do professor em sala de aula, com o qual me identifico.

CAPÍTULO I

I. 1. Entre Propostas e Projetos: o Novo Currículo Paulista (2007-2008)

Em 2007, oficializou-se no estado de São Paulo uma proposta para uniformizar o currículo dos níveis de Ensino Fundamental (EF) e Médio (EM) por meio da resolução número 92 da SEE-SP, em 19 de Dezembro. Estabeleceram-se diretrizes para a organização curricular do EF II e EM nas escolas estaduais paulistas. A reorganização curricular da educação básica constituída como ação na melhoria do processo educacional paulista é o resultado de uma das metas lançadas pelo governo estadual para a Educação. Tenta-se destacar a importante função dos professores, gestores e dirigentes no sucesso de um currículo uniforme para toda a rede de ensino:

“Meta de número 8 - Utilização da estrutura de tecnologia da informação e Rede do Saber para programas de formação continuada de professores integrados em todas as 5.300 escolas com foco nos resultados das avaliações; estrutura de apoio à formação e ao trabalho de coordenadores pedagógicos e supervisores para reforçar o monitoramento das escolas e apoiar o trabalho do professor em sala de aula, em todas as Diretorias de Ensino; programa de capacitação dos dirigentes de

ensino e diretores de escolas com foco na eficiência da gestão administrativa e pedagógica do sistema” (SEE-SP, 2007).

Com o interesse de melhorar a qualidade do ensino público, no dia 20 de Agosto de 2007, foi publicado oficialmente pelo governador do estado de São Paulo, José Serra, o plano de sua gestão para a melhoria na qualidade de ensino do estado. José Serra, junto com a SEE-SP, lançou um plano de dez ações para atingir dez metas, até 2010. A lista de metas é extensa e ampla, segundo o governador, "são pontos heterogêneos, mas que, no seu conjunto, configuram um plano de ação bastante coerente", e que "foram estabelecidos a partir de uma avaliação objetiva, baseando-se nas fragilidades do sistema educacional". Busca-se, com o plano de melhorias, adequar o ensino oferecido em São Paulo com as exigências de um mundo globalizado e competitivo. O termo mais utilizado pelo governador durante o discurso oficial de lançamento das metas foi “qualidade de ensino”. Para Serra (2007), “o grande problema hoje chama-se qualidade. Ainda o padrão de qualidade vigente não dá para representar nenhum elemento de orgulho para todos nós aqui de São Paulo - e evidentemente nem para os demais estados brasileiros.” A reforma curricular paulista tem origem nesta nova plataforma para a Educação, cujo objetivo é melhorar os índices de qualidade do ensino nas avaliações oficiais.

A proposta curricular paulista reorganiza em toda sua estrutura educacional ações para garantir maior qualidade de ensino em São Paulo, uniformizando conteúdos, práticas docentes e pedagógicas, materiais didáticos e avaliações. Busca-se, com isso, melhorar os números dos resultados obtidos em provas institucionais organizadas em níveis estadual e federal. Garante-se, inclusive (ver anexo I), melhores salários às equipes escolares que atingirem os resultados esperados. “Fica instituída Bonificação por Resultados - BR, a ser paga aos servidores em efetivo exercício na Secretaria da Educação, decorrente do cumprimento de metas previamente estabelecidas, visando à melhoria e ao aprimoramento da qualidade do ensino público.” (Lei Complementar nº 1.078, de 17 de Dezembro de 2008) Uma parte do orçamento direcionado à SEE-SP reserva-se ao pagamento extra às escolas

que mostrarem avanços no cumprimento das metas estabelecidas pela nova Proposta Curricular.

A proposta de reorganização do currículo escolar é executada por meio do Projeto Pedagógico *São Paulo faz Escola* que visa, sobretudo, sistematizar o que é ensinado na rede pública de ensino. Na carta de apresentação da proposta curricular do estado de São Paulo, a então secretária da Educação reafirma o compromisso do projeto com a qualidade de ensino e os esforços onerosos para garantir a estrutura e o sucesso das metas estabelecidas.

Na proposta curricular tenta-se enfatizar o processo democrático na elaboração e discussão das propostas, articulando conhecimento e herança pedagógica com experiências escolares de sucesso. Abriu-se, durante uma curta temporada, em 2007, a oportunidade ao professor e ao gestor de compartilharem com a SEE-SP suas experiências por meio do *site São Paulo faz escola*.

“Para participar, basta preencher o Formulário que será ponto de partida do nosso trabalho. A divulgação, sistematização, análise e revisão das iniciativas já existentes permitirão compor o mapa real da nossa rede. Será ele a apontar uma proposta de currículo para o Estado, com a participação de todos e voltada para um aprendizado mais efetivo. Uma rede com identidade própria, em benefício de nossos alunos”

(fonte:

www.rededosaber.sp.gov.br/portais/saopaulofazescola.

Acesso em Maio de 2008).

O *site* é dirigido aos professores para que apresentem experiências de aprendizado disciplinar, concluídas nos últimos dois anos. Neste formulário, constam no item "criação de novo relato" os conteúdos programáticos previstos para cada série e disciplina para que os professores possam melhor identificar suas boas experiências. A Secretaria pretende que essa iniciativa, mais do que uma nova declaração de intenções, seja o início de uma contínua produção e

divulgação de subsídios que incidam diretamente na organização da escola como um todo (Proposta Curricular do estado de São Paulo, 2008).

A ação de ouvir o professor para entender sua prática de ensino e propor um novo currículo com base no que já se faz nas escolas da rede pública confronta o que foi previamente estabelecido. Há muita controvérsia entre os professores sobre essa etapa “democrática” do novo currículo paulista. Segundo as principais organizações de professores de São Paulo - o Centro do Professorado Paulista (CPP), o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) e o Sindicato de Supervisores de Ensino do Magistério no Estado de São Paulo (APASE)-, a ideia de debater o novo currículo surgiu após "os profissionais da educação entenderem ser a proposta curricular mais uma política implementada pelo governo estadual sem a necessária participação de todos os envolvidos". Para as três entidades, essas avaliações "só têm a preocupação de projetar o estado no ranking das políticas educacionais brasileiras e mundiais" (Proposta Curricular da Secretaria de Educação – análise crítica, CPP, APEOESP, APASE).

Outro destaque evidencia-se na apresentação das propostas, que é o dever de garantir uma base comum de conhecimentos e competências. Esse documento básico apresenta os princípios orientadores para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Para isso, segundo o texto veiculado na apresentação da proposta, construir identidade, agir com autonomia e em relação com o outro, e incorporar a diversidade são as bases para a construção de valores de pertencimento e responsabilidade, essenciais para a inserção cidadã nas dimensões sociais e produtivas. Preparar indivíduos para manter o equilíbrio da produção cultural, num tempo em que a duração se caracteriza não pela permanência, mas pela constante mudança – quando o inusitado, o incerto e o urgente constituem a regra e não a exceção –, é mais um desafio contemporâneo para a educação escolar (Proposta Curricular do estado de São Paulo, 2008).

Segundo um estudo divulgado pelas organizações sindicais com base na análise de seis professores de universidades públicas estaduais, a nova proposta "está alinhada com as diretrizes sociais e econômicas do chamado capitalismo globalizado que, frente à atual crise mundial, demonstra não responder às necessidades da sociedade". Para esses autores, a SEE-SP reafirma as medidas indicadas pelo Banco Mundial que privilegiam as apostilas, recursos didáticos, audiovisuais e informáticos ao invés da formação acadêmica dos docentes. "A opção por privilegiar os insumos, as tecnologias, a formação inicial e continuada aligeirada, à distância, os guias elaborados por equipes especializadas, sugere a desqualificação e o esvaziamento da profissão docente", diz o estudo "Proposta Curricular do estado de São Paulo: uma avaliação crítica". (*Proposta curricular da Secretaria de Educação – análise crítica*, CCP, APEOESP, APASE). Para Hamilton, essa tendência de aprendizagem é a pedra angular da sociedade da aprendizagem. Sua introdução, caso tenha êxito, marcará uma nova era na escolaridade.

"por marginalizar a didática, o advento da aprendizagem em linha também aponta para a morte do professor. Como resultado, este deixa de ser uma figura proeminente na equação econômica da sociedade da aprendizagem. (...) O currículo 'à prova do professor' (*professor-proof*) – meta dos primeiros educadores como Comênio (1592-1670) – está sendo substituído pelo currículo sem professor (*professor-free*). Nas palavras de um consultor do Banco Mundial, um currículo é um 'planejamento para aprendizagem, não para ensino' " (HAMILTON, 2002, p. 190).

Hamilton discute a origem do termo currículo e o seu significado na recente aprendizagem eletrônica. Estabelece também as origens da íntima associação que existe entre método e disciplina, ao ponto de uma disciplina denotar tanto um corpo de conhecimentos quanto uma modalidade de coibição. Aponta que o currículo emergiu do refinamento dos conteúdos e dos métodos pedagógicos, trazendo consigo um maior controle externo, tanto do ensino quanto do aprendizado. A combinação dessas dimensões fornece os

elementos centrais para uma compreensão de como o trabalho docente é controlado e de como a conduta do professorado começa a ser objeto de governo.

O controle do currículo sobre o que é ensinado no caso paulista é ainda mais expressivo por causa das constantes avaliações a que estão sujeitos professores e alunos. Os resultados dessas avaliações vinculam-se diretamente à política salarial. O exame mais importante no estado de São Paulo é o SARESP, que classifica as escolas num *ranking* oficial do estado. A boa classificação da unidade escolar no exame, na própria voz do governador do estado, José Serra, dá direito a bônus em dinheiro aos professores.

“Precisamos avaliar a qualidade de ensino que está sendo oferecido e quanto os alunos estão aprendendo. O resultado será obtido antes das aulas do próximo ano e servirá para que o governo do estado de São Paulo promova melhorias na Educação. Além disso, com os resultados do SARESP, o governo vai fixar metas de aprendizado e vai pagar bônus em dinheiro aos professores, diretores e funcionários das escolas que cumprirem as metas de ensino. Naquelas escolas em que a meta for atingida, os professores e demais funcionários receberão até três salários a mais por ano.” (SERRA, *Carta aos professores*, 2008).

A avaliação atua como uma pressão modeladora da prática curricular. Trata-se de uma avaliação realizada de acordo com as exigências de uma instituição e em condições concretas que não foram postas pelo avaliador e nem pelos avaliados. Para Gimeno (2000), o contexto no qual se realiza o ato de avaliação é tão importante quanto o próprio processo de recolhimento de informação, valorização e tomadas de decisões. O condicionamento chega até a decidir o tipo de avaliação que se pode realizar em cada contexto.

“A avaliação tem um alto poder de configurar realidades sociais e pedagógicas dentro da sala de aula e, nessa medida, deve ser objeto de atenção, mas, por sua vez, é produto de pressões institucionais e de um controle que se realiza tecnicamente através do modelo de tarefas dominantes.” (GIMENO, 2000, p.122).

A atuação dos professores nessa discussão de currículo avaliado, no qual se enquadra a proposta curricular paulista, deve ser destacada juntamente com os materiais didáticos. Ambos traduzem o currículo e apontam inumeráveis saberes e habilidades que são enfatizados e valorizados.

“No final das contas, o professor só pode ter notícias de indícios que são provocados pelo sistema de tarefas dominantes nas situações educativas institucionalizadas. As tarefas dependem, por sua vez, de tradições pedagógicas, proposições metodológicas, exigências curriculares, e etc, (sic) coerentes com os valores e ideias que configuram o sistema didático dentro das aulas e das escolas.” (GIMENO, 2000, p. 123)

Para Gimeno (2000), as possíveis atuações do professor diante do desenvolvimento de um currículo podem englobar desde o papel passivo, de mero executor, até o de um profissional crítico que utiliza o conhecimento para propor soluções próprias frente aos problemas educativos com os quais se depara. Essa compreensão de currículo, não mais restrita à prescrição, gera uma discussão mais ampla, considerando o professor como sujeito-referência na materialização do currículo. Percebeu-se, por exemplo, que no currículo cruzam-se práticas diversas que não estão prescritas em documento oficial e que o currículo não significa algo imutável e distante do professor; ao contrário, é moldado, realizado e avaliado por ele, agente ativo no processo de desenvolvimento curricular.

Expostos os limites da autonomia da profissionalização dos docentes, é preciso ressaltar que, em nosso sistema educativo, o progresso do aluno dentro do sistema escolar fica totalmente nas mãos dos professores, ou seja,

são os únicos depositários dos procedimentos formais de controle, o que lhes confere um enorme poder dentro da instituição.

Quando o professor analisa determinado conteúdo e toma decisões sobre como e por que ensiná-lo aos seus alunos, está agindo sob influências externas, bem como a partir de sua própria cultura, suas ponderações, sua experiência profissional (MACHADO, 2005). Gimeno (2000) procura compreender essas relações rejeitando tanto a perspectiva do professor autônomo como a do professor apenas como executor. Não é que tirem do professor competências que já tem, mas que, ao serem tecnicizadas, ao invés de reprofissionalizar o professor exige-se um novo técnico, de modo que a globalidade e coerência pedagógica podem ser ameaçadas. Como ocorreu em muitos outros campos, a progressiva complicação e a crescente tecnicização de uma tarefa implicam uma maior diferenciação ou divisão social do trabalho e uma perda no domínio do processo global por parte dos professores. (GIMENO, 2000)

A tecnicização do sistema de ensino mostra-se nas propostas curriculares de São Paulo pela quantidade de instrumentos gerados ao corpo de profissionais da educação. Para garantir a implantação das propostas curriculares do projeto *São Paulo faz Escola* foi reunida uma variedade de programas e de atividades com finalidades específicas. Para o corpo de gestores, diretores e coordenadores pedagógicos foi criado o documento *Gestão do Currículo na Escola*. Esse documento não trata da gestão curricular em geral, mas tem a finalidade específica de apoiar o gestor para que seja um líder e animador da implementação dessa *Proposta Curricular* nas escolas públicas estaduais de São Paulo. O ponto mais importante desse segundo documento é garantir que o *Projeto Pedagógico*, que organiza o trabalho nas condições singulares de cada escola, seja um recurso efetivo e dinâmico para assegurar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos e a constituição das competências previstas nesta *Proposta Curricular*. (Proposta Curricular do estado de São Paulo, 2008).

A Proposta Curricular se completa com um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores e alunos. Inicialmente chamados de Revista do Professor e Jornal do Aluno, passam a ser chamados de Cadernos do Professor e Cadernos do Aluno, organizados por bimestre e por disciplina. Neles, são apresentadas 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 a recuperação, bem como de sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares. (Proposta Curricular do estado de São Paulo, 2008).

Os discursos e as propostas educacionais estabelecem controles cada vez mais rígidos sobre o processo de trabalho docente. Segundo Vieira (2002), mesmo que o professor seja convocado a participar das decisões sobre a educação, sua participação já está determinada: deve restringir-se ao estudo da cognição, dos métodos e das didáticas que melhor ensinem as habilidades e as competências exigidas pela sociedade globalizada. O controle docente sobre o processo de trabalho fica seriamente afetado, restando uma dimensão pouco reflexiva do ato educativo. Para Gimeno, a avaliação é recurso modelador e sutil do controle.

“Acredito que uma certa intenção ou ideologia de controle impera em todo o sistema e leva a propor modelos mais completos de avaliação, abrangendo cada vez mais variáveis a serem consideradas nos procedimentos de avaliação. A mentalidade tecnocratizadora e de gestão que domina nos sistemas educativos e nas burocracias que os dirigem induz ao desejo de conhecimento e de controle para uma gestão mais eficaz.” (GIMENO, 2000, p. 127).

O trabalho do professor acontece dentro de “espaços profissionalmente organizados antes da existência de seus atores” e não se pode desconsiderar

a existência de variadas limitações (GIMENO, 1996). Nas escolas o professor depara-se com alunos selecionados pela própria estrutura do sistema educativo, ordenados em níveis por critérios de competência intelectual, distribuídos nos espaços com um horário racionalizado, cada qual com a sua maneira de se relacionar com os colegas. Assim, cada professor deve trabalhar de acordo com exigências mais ou menos direcionadas, levando em conta a avaliação e a promoção dos alunos. Por outro lado, é inegável que há margens para “a expressão da individualidade profissional”. Acredita-se que qualquer esquema ou modelo de realizar a avaliação, ou qualquer proposta de mudança qualitativa das práticas escolares, como pode ser a avaliação formativa, a qualitativa, a contínua, etc., deve considerar as possibilidades de ser realmente implantado em termos de sua adequação às limitações objetivas e subjetivas dos professores em seu trabalho (GIMENO, 2000).

No entanto, apesar dessa ponderação de Gimeno, na rede pública paulista os professores nunca foram tão submetidos a materiais de apoio obrigatório. Evidencia-se na prática escolar o *Caderno do Professor*, que propõe atividades, recursos didáticos e estabelece o conteúdo mínimo obrigatório a ser trabalhado em sala de aula. Na disciplina de História, por exemplo, o *Caderno do Professor* referente ao segundo bimestre e à 1ª série do ciclo I do Ensino Fundamental II traz todo o eixo programático proposto nos currículos, com textos, documentos, exercícios e um destaque ao que se faz importante como objetivo de aprendizagem do bimestre.

O momento reflete uma transição importante no processo educacional paulista, além de revelar uma tendência “apostilizante” dos materiais didáticos. O conceito está diretamente ligado à retirada do professor de pensar o próprio trabalho. Há uma divisão entre quem pensa o ensino e quem efetivamente ensina, ou seja, não mais cabe ao professor pensar o seu trabalho, somente transmitir o conhecimento (APPLE, 1997).

I. 2. A Implementação da Proposta: o Projeto de Recuperação

As mudanças previstas para a Educação Pública começaram a entrar em vigor em 2008 por meio de projetos pedagógicos, materiais didáticos e novas metas para o ensino público. Os professores foram noticiados de que durante 42 dias letivos trabalhariam um intenso reforço com base em duas disciplinas, *Língua Portuguesa* e *Matemática*. O projeto de recuperação do novo Currículo paulista é o marco inaugural nas escolas públicas, todos os alunos foram incluídos em uma grande recuperação que durou todo o primeiro bimestre do ano letivo de 2008. As propostas de reformulação e uniformização dos conteúdos dos componentes curriculares e o uso obrigatório de materiais didáticos elaborados para garantir uma base comum a todas as escolas caracterizaram o ensino oferecido em São Paulo a partir de 2008.

Nas novas diretrizes curriculares, estava planejado um programa de recuperação aos milhares de alunos do maior sistema educacional público do país. A finalidade foi programar ações de desenvolvimento e consolidação de aprendizagens que favoreceriam um desempenho mais proveitoso a todos os alunos, da 5ª série do Fundamental a 3ª série do Ensino Médio. No período correspondente ao primeiro bimestre, 18/02 a 30/3 de 2008, visava-se firmar as habilidades instrumentais de leitura/produção de textos e matemáticas, vistas na recente Proposta Curricular como linguagens fundamentais. Segundo a própria secretária da Educação:

“2008 será, com certeza, um ano que fará a diferença. Preparamos diversos projetos para que você possa aprender sempre mais. Nestes primeiros 42 dias de aula, até o fim de março, daremos o pontapé inicial para um importante projeto. Será um período essencial para sua formação escolar e que certamente fará diferença ao longo do ano” (*Jornal do Aluno*, Maria Helena Guimarães, 2008, p.1).

Os professores foram obrigados a adiar o início do trabalho com o conteúdo de suas respectivas disciplinas para voltar seus esforços ao cumprimento da meta unilateralmente estabelecida pelo governo paulista - intensificar, recuperar e melhorar a qualidade de ensino oferecida em São Paulo. As disciplinas foram divididas em dois blocos distintos: de um lado as disciplinas de Línguas Portuguesa e Inglesa, História, Educação Física e Artes formaram o grupo do “aprendizado da Língua” e, de outro, Matemática, Ciências e Geografia compuseram o grupo dirigido ao ensino dos conceitos da Matemática. Por 42 dias letivos nas escolas públicas de São Paulo os alunos tiveram aulas de recuperação de Língua e conceitos Matemáticos em diferentes campos disciplinares.

Com base no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), a SEE-SP, em parceria com a Organização não-governamental Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), elaborou um material didático para acompanhar os alunos nesse processo de recuperação das deficiências escritoras, leitoras e matemáticas. O motivo para a proposta de recuperação da SEE-SP são os resultados de 2005 do SARESP. O exame indicou que 70% dos alunos de 4ª série da rede pública estadual não dominam conceitos fundamentais de Matemática, ou seja, têm dificuldade em operações de soma, subtração, multiplicação e divisão, enquanto 48,4% dos alunos não sabem ler e escrever apropriadamente. (*Imprensa oficial do estado de São Paulo*, 04 de Janeiro de 2008).

A relação do CENPEC com a atual gestão da SEE-SP não é inédita, a parceria já tinha rendido a produção de um material didático dirigido às classes de aceleração da rede pública, intitulado *Ensinar pra valer e Aprender pra Valer*. Com essas parcerias, o estado desobriga-se de suas funções políticas, terceirizando setores essenciais, como a Educação. Para Leher (2004), o grande problema é que no Brasil se naturalizou a ideia de que são as Organizações não-governamentais (ONG's) e não o Estado que devem cumprir o papel de prover a Educação. Há uma clara explicitação de que o Estado está se eximindo de responsabilidades que são suas.

Segundo Maria Inês Fini, coordenadora do projeto de recuperação, o material didático elaborado dá espaço à interatividade de forma interdisciplinar, enfatizando em todas as disciplinas as habilidades e competências de ler, escrever e contar. Em formato de jornal, esse material didático reproduz a linguagem dos meios de comunicação brasileiros e com um projeto gráfico atrativo aproxima os alunos dos textos propostos (SEE-SP, 2008).

O material didático batizado de *Jornal do Aluno* reservou em suas 48 páginas um “caderno” para cada disciplina. Possui textos com diferentes linguagens, questões de interpretação e de entendimento, produção de texto e de imagens. Na primeira “manchete” (Figura 1) há a palavra da coordenadora, que mostra o momento desafiador da educação em São Paulo, destacando o protagonismo do material proposto:

Figura 1: *Jornal do Aluno*, São Paulo faz Escola, Proposta Curricular de São Paulo, Edição Especial. Fevereiro de 2008, 5ª e 6ª séries.

JORNAL DO ALUNO

São Paulo faz escola

EDIÇÃO ESPECIAL DA PROPOSTA CURRICULAR

fev/2008 – ensino fundamental **5ª série** | **6ª série**

Nome do aluno: _____

Série: _____

Escola: _____

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
Governador: José Serra
Secretário da Educação: Maria Helena Guimarães de Castro

Pontapé inicial

Caros alunos,

Iniciamos agora mais uma jornada: dois mil e oito será, com certeza, um ano que fará a diferença. Preparamos diversos projetos para que você possa aprender sempre mais.

Nestes primeiros 42 dias de aula, até final de março, daremos o pontapé inicial para um importante projeto. Será um período essencial para a sua formação escolar, e que certamente fará diferença ao longo do ano.

Espero que você aproveite este material, elaborado especialmente para esse período, desfrutando-o e aproveitando-o o máximo possível.

Um grande abraço.

Maria Helena Guimarães de Castro
SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

E aí, galera?

Vamos nos preparar para a grande largada de 2008? A ordem é esquentar os motores da inteligência para conquistar uma colocação especial.

Este jornal foi preparado para acompanhar a maratona de todos os alunos e professores do Estado de São Paulo rumo à vitória, neste ano letivo. Ele traz notícias, curiosidades e sugestões de atividades bem bacanas para serem desenvolvidas com o apoio e a firmeza de nossos professores.

E o melhor desta grande corrida é que todos podem chegar em 1º lugar, pois cada um só vai disputar consigo mesmo, percorrendo o caminho que leva do conhecimento que já possui àquele necessário para alcançar ótimos resultados escolares.

Então, vamos nessa?

Maria Inês Fini
COORDENADORA – SÃO PAULO FAZ ESCOLA



Língua Portuguesa p. 3

Ler e escrever
Língua Portuguesa. Assim você aprende mais e ajuda seus colegas a aprender.

Artes p. 19

Arte não é só fazer!
Com a leitura, podemos mergulhar fundo no universo da arte: cinema, fotografia, pintura, teatro...

Geografia p. 32

Localização e movimentação no espaço
No dia-a-dia, precisamos ler mapas e encontrar pontos de referência. A Geografia nos ensina como fazer isso.

História p. 28

Unindo o passado ao presente
História: um elo entre o passado e o presente, para construir um futuro melhor.

Matemática p. 41

Exercitando a matemática
Atualização de conhecimentos e habilidades envolvendo números e operações.

Ciências p. 35

Nutrição e saúde
Nutrição: tudo a ver com saúde. Fique esperto na hora de escolher o que vai comer!

Educação Física p. 23

Jogos, brincadeiras e danças
Nosso corpo se move por meio de esportes, jogos, brincadeiras, danças... Vamos descobrir como?

Língua Estrangeira Moderna p. 13

Um bom companheiro
Estudar uma língua estrangeira é gostoso e enriquecedor. Quer saber como?

Esta edição tem 46 páginas – 1.200.000 exemplares

“E aí, galera? Vamos nos preparar para a grande largada de 2008? A ordem é esquentar os motores da inteligência para conquistar uma colocação especial. Este jornal foi preparado para acompanhar a maratona de todos os alunos e professores do estado de São Paulo, rumo à vitória, neste ano letivo. Ele traz notícias, curiosidades e sugestões de atividades bem interessantes para serem desenvolvidas com o apoio e a firmeza de nossos

professores. E o melhor desta grande corrida é que todos podem chegar em 1º lugar, pois cada um só vai disputar consigo mesmo, percorrendo o caminho que leva do conhecimento que já possui àquele necessário para alcançar ótimos resultados escolares. Então, vamos nessa?" (*Jornal do Aluno*, Maria Inês Fini, 2008, p.1).

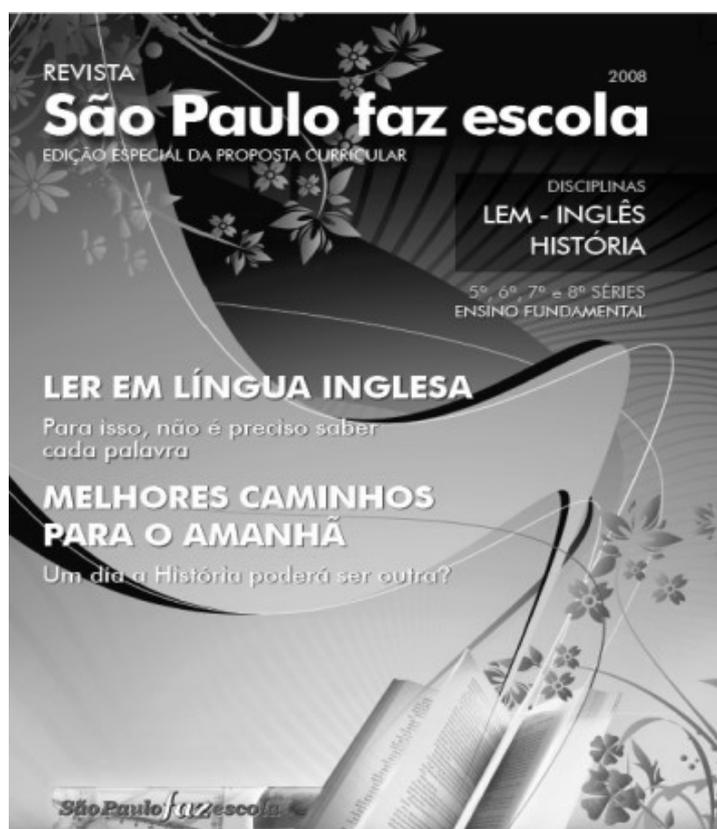
Segundo informações do CENPEC, o material foi feito rapidamente, em apenas 45 dias: "A primeira reunião na Secretaria foi no início de novembro e tivemos um mês e meio para planejar, pensar o desenho, produzir o material, fazer a revisão e entregá-lo". A equipe discutiu para quais disciplinas seria dado ênfase, em leitura e escrita ou matemática, além da alteração da grade horária escolar. "Se implementássemos muitas mudanças não haveria tempo hábil para implantá-las". Foi produzida uma sequência de atividades para as 5ª e 6ª séries e outra para as 7ª e 8ª séries. Para isso contou-se com a parceria da Fundação Vanzolini na edição, diagramação e impressão dos cadernos. Na Imprensa Oficial do Estado foram impressos dois milhões de exemplares do *Jornal do Aluno*. Para Anna Helena, presidente da ONG, "Chamamos de *Jornal do Aluno* porque ele tem o formato e as características de um jornal de verdade. O projeto gráfico está voltado para facilitar a aprendizagem". As matérias Língua Portuguesa, História, Artes, Língua Estrangeira Moderna e Educação Física focaram habilidades de leitura e escrita. Já Geografia, Ciências e Matemática trabalharam o raciocínio matemático. "Será um trabalho conjunto e articulado entre todos os professores para um reforço nessas áreas. Em muitos casos, como em História, houve uma ação em dupla com o professor da disciplina e os professores de Português para melhorarem essa integração" (fonte: www.cenpec.org.br/modules/news, acesso em fevereiro de 2008).

Para a grande maioria dos docentes paulistas, o controle sobre o trabalho do professor intensificou-se com o material didático proposto pelo estado. Em sala de aula, o professor, sem muita alternativa, concilia sua prática de ensino ao que foi definido como objetivo pelo projeto de recuperação. Definiu-se uma expectativa de aprendizagem,

“O material do professor tem formato de revista: cada uma contém de uma a quatro disciplinas. Logo no início, um quadro indica o número de aulas previstas e as habilidades a serem desenvolvidas. Há orientações explícitas de como preparar e aplicar a aula, com tempo estimado e modo de conduzir os estudantes nas tarefas” (Estado de São Paulo, 09 de Fevereiro 2008)

Para orientar o professor no uso das atividades propostas no *Jornal do Aluno*, foi criada a *Revista do Professor* (Figura 2) que detalha as possibilidades de aplicação e avaliação. Cada professor recebeu a revista específica de sua área, mas, ao mesmo tempo, previu-se um diálogo com as outras disciplinas no desenvolvimento de habilidades comuns das áreas. Além do material impresso, foram produzidos vídeos para dar suporte às ações propostas no *Jornal do Aluno* e na *Revista do Professor*, motivando os professores para estas atividades. (CENPEC, 2008)

Figura 2: *Revista do Professor*, EF II - disciplinas de Inglês (Língua Estrangeira Moderna) e História. São Paulo faz escola, Proposta Curricular. 2008.



O *Jornal do Aluno* e o material elaborado para o professor, *Revista do Professor*, representaram uma afronta à liberdade de conduzir com autonomia a própria aula. Segundo palavras do professor Carlos Ramiro, ex - Presidente da APEOESP, o jornal é "limitado" e "incapaz de formar cidadãos". Em um ato público, na frente da SEE-SP, em 04 de Abril de 2008, um grupo de professores queimou as "apostilas" em protesto ao novo modelo de ensino adotado em São Paulo. A resistência dos professores era negada pelas informações da SEE-SP, que afirmava a boa aceitação dos docentes, divulgando no próprio *site* da nova Proposta Curricular (www.saopaulofazescola.sp.gov.br) as experiências bem sucedidas dos professores com o novo material didático. Resta saber, no entanto, como encontrar esses relatos de experiências de sucesso no *site* do Projeto São Paulo faz Escola, pois o acesso restringe-se aos professores da rede cadastrados no sistema da *Rede do Saber*. A tensão entre o sindicato dos professores e a SEE-SP ocupou lugar de destaque na imprensa paulista nos primeiros meses de vigência da nova Proposta Curricular paulista.

Nas escolas, a tensão era entre professores e o guia elaborado para orientar as atividades de recuperação, *Revista do Professor*, cujo formato direciona o professor em sala de aula no uso do novo material didático *Jornal do Aluno*. Nele, encontram-se os princípios, leis e teorias relativas às atividades que os alunos fizeram e às explicações dos motivos pelos quais as tarefas foram propostas. Simula situações de aula, de aprendizagem, e organiza o cronograma de trabalho do professor, isto é, propõe um número de aulas para cada atividade.

Antes do início das aulas cada escola designou um professor de Língua Portuguesa e outro de Matemática para fazer o papel de orientadores dos outros professores. Os docentes participaram de um curso de formação organizado pela SEE-SP em tempo real (teleconferência) com toda a rede de ensino (*Imprensa Oficial do Estado de São Paulo*, 04 de Janeiro de 2008). Um material complementar multimídia (ver figura 3) também foi elaborado para a formação dos professores nas escolas, pelos "multiplicadores" do projeto, os coordenadores pedagógicos e alguns professores escolhidos.

Figur 3: DVD com orientações aos professores da rede pública, Projeto São Paulo faz escola, 2008.



O material elaborado para cumprir a primeira etapa da Proposta curricular paulista, segundo informações disponíveis na SEE-SP (informação contestada pelas entidades sindicais e pelos próprios professores) contou com a participação de professores da rede de ensino e profissionais ligados ao CENPEC. No entanto, o aparato técnico para a viabilização do projeto de recuperação e implantação da Proposta Curricular distanciou o professor do próprio trabalho. O material didático chegou definido e pronto nas escolas estaduais durante o planejamento do ano letivo com um calendário de execução já estabelecido. Aos professores coube o dever de cumprir, independentemente de qualquer circunstância, o calendário sugerido, seguindo todas as orientações da *Revista do Professor* e do *Jornal do Aluno*.

CAPÍTULO II

II. 1. Projeto Pedagógico e Materiais Didáticos: os *Cadernos do Professor e do Aluno*

Pelos resultados divulgados no SARESP - que consiste em uma avaliação externa do desempenho dos alunos do Ensino Fundamental (EF) e do Ensino Médio (EM) -, a SEE-SP visa fornecer informações ao sistema de ensino. Ao tornar públicos os aspectos importantes do processo educativo desenvolvido nas escolas, a SEE-SP subsidia-se nas tomadas de decisão quanto às políticas públicas voltadas à melhoria nos resultados da educação em São Paulo. Com base nesse desempenho, foi desenvolvido pela SEE-SP um projeto pedagógico – São Paulo faz Escola – de melhoria na qualidade de ensino oferecido em São Paulo. O projeto da secretaria empenha-se em ações que apoiam a escola na organização da gestão e dos recursos necessários para oferecer aos alunos da rede pública de ensino uma educação à altura dos desafios contemporâneos (SEE-SP, 2007).

“Com as informações fornecidas, o Saresp subsidia a gestão educacional, os programas de formação continuada do magistério, o planejamento escolar e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola, na medida em que fornece a cada uma delas informações específicas sobre o desempenho de seus próprios alunos, apontando ganhos e dificuldades, bem

como os aspectos curriculares que exigem maior atenção” (SEE-SP, 2007).

O Projeto São Paulo faz Escola é o processo de construção da Proposta Curricular do ciclo II do EF II e do EM do estado de São Paulo. Busca-se, com a Proposta Curricular, atingir as metas de qualidade de ensino lançadas pela atual gestão do governo paulista. Segundo o próprio governador:

“Nós estamos agora empenhados precisamente neste aspecto da qualidade. O que eu verifico é o seguinte: de toda a cadeia educacional, a parte mais inocente, a mais disposta, a que tem mais condição de melhorar o ensino são precisamente as crianças. Elas têm uma vontade enorme de aprender. Portanto, nós temos que ter claro que se o aprendizado é insuficiente, a responsabilidade é nossa, do sistema educacional como um todo, com todos os integrantes do sistema educacional. Eu digo isto, porque, muitas vezes, algumas teorias insistem, por exemplo, na questão do papel da pobreza, no papel da distância, da família que não favoreceria o aprendizado. Mas eu acho que essas são barreiras perfeitamente superáveis. A questão essencial reside mesmo no sistema de ensino.” (SERRA, 2007)

É neste cenário que o governo paulista estabeleceu novas diretrizes para a organização curricular do EF e EM nas escolas estaduais paulistas. A Proposta Curricular do estado de São Paulo baseia-se em um currículo uniforme com materiais didáticos próprios – *Caderno do Aluno* e *Caderno do Professor* – elaborados para todos os níveis de ensino.

“É preciso reconhecer ainda que propostas curriculares bem formuladas, diretrizes, ou mesmo os PCNs, demandam um gigantesco esforço complementar centrado na escola e na figura do professor, cuja prática inspira este projeto. Ao propor, coordenar e avaliar o desenvolvimento curricular, a Secretaria de Educação do Estado dá continuidade aos esforços anteriores para completar o percurso final entre as diretrizes, parâmetros e propostas didáticas, explicitadas nas diversas práticas

realizadas nas salas de aula e nas escolas.” (*Proposta Curricular do estado de São Paulo*, 2008).

Percebe-se na iniciativa paulista um grande interesse em saldar os baixos índices nas avaliações oficiais, concentrando esforços em um novo currículo. Mais do que um currículo uniforme para toda a rede de ensino, a Proposta Curricular paulista elabora um conjunto próprio de materiais didáticos que atendem a professores e alunos.

“A proposta curricular atende uma antiga reivindicação dos professores, especialistas e famílias. As práticas desenvolvidas em nossas escolas, embora inspiradas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, programa lançado logo após a edição da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, editada em 1996 pelo governo federal, carecem de maior ordenamento e contextualização”. (*Proposta Curricular do estado de São Paulo*, 2008).

O atual contexto favorece uma ampla discussão sobre inúmeras questões ligadas ao ensino público. Essa tendência de ensino que se firma em São Paulo evidencia uma mudança significativa no seio da escola pública. Segundo a própria SEE-SP, na voz de José Serra, as experiências de autonomia do professor na rede pública de ensino paulista mostraram-se ineficientes e incapazes de enfrentar os desafios contemporâneos. “Nós temos que ter claro que se o aprendizado é insuficiente, a responsabilidade é nossa, do sistema educacional como um todo”. O professor torna-se o foco das mudanças, “reduzidos às suas competências técnicas e profissionais” (NÓVOA, 1992), o trabalho docente se sujeita ao cumprimento de metas e objetivos estabelecidos previamente por um *corpus* de habilidades e competências curriculares. A respeito, comenta Pacheco (2000, p. 146):

“O Estado-regulador enquadra-se numa arquitetura política edificada pelos pressupostos do neoliberalismo que, no caso concreto da educação, ao defender as

regras de mercado e os valores tradicionais, ganha progressivamente terreno através de uma estratégia explícita: agitação da bandeira da descida dos níveis escolares; responsabilização dos professores e escolas pelo estado da educação. Trata-se, assim, de uma estratégia que coloca no terreno da escola a solução para os problemas mais complexos, que o poder centralizado ainda não foi capaz de resolver, ao mesmo tempo que é reafirmado o argumento de que as escolas atuais não respondem nem aos interesses do Estado nem às expectativas da sociedade” (PACHECO, 2000, p. 146)

A exclusão do professor no processo de elaboração do currículo e escolha do material didático corresponde ao modelo adotado em São Paulo. Não basta mudar as regras de funcionamento das estruturas, é imperioso mudar práticas, mentalidades, compreender os mecanismos de produção de mudanças no interior do território escolar. Mais do que reformas com propostas específicas e delimitadas, o sinal dos tempo é o de estar em processo permanente de reforma, o que, como aponta Gimeno (1997), deve entender-se como a dinamização contínua da mudança interna e não a alteração da estrutura escolar.

II. 2. Novas Diretrizes e o Trabalho Docente: o *Caderno do Professor*

A disciplina de História como componente curricular será discutida com base nas propostas curriculares do estado de São Paulo e nos materiais didáticos elaborados no âmbito do Projeto Pedagógico São Paulo faz Escola. Compreender a mudança curricular de São Paulo, associada aos novos materiais didáticos - *Caderno do Professor* e *Caderno do Aluno* -, põe-se como foco na investigação de uma tendência de ensino organizada pela

uniformização, sistematização e controle de todos os conteúdos selecionados para uma disciplina escolar. Compreender pela disciplina de História a interação do currículo com os materiais didáticos é mais uma forma para traçar a ação de um currículo. O campo da disciplina escolar revela, pela sua variedade de fontes, os ambientes que não são alcançados somente com estudos curriculares.

2.2.1. Disciplinas Escolares e Materiais Didáticos

Iniciada nos anos 90, a pesquisa em história das disciplinas escolares no Brasil ainda é algo recente e tem assumido grande importância como campo de pesquisa para o conhecimento da construção social e histórica das formações curriculares, seus agentes e práticas. Somente com as primeiras traduções dos estudos realizados por André Chervel na França que esse campo de pesquisa ganhou força. Chervel é o precursor dos estudos em história das disciplinas escolares com seu trabalho sobre a constituição do ensino de gramática.

A constituição dos saberes escolares é a principal preocupação de Chervel e, segundo o autor, isso requer destaque para três aspectos: o primeiro diz respeito à “desnaturalização” dos conteúdos escolares. Geografia, História e Matemática, por exemplo, são disciplinas presentes nos currículos em todo território nacional. Entretanto, é necessário saber como cada uma delas se tornou um saber importante para ser transmitido na escola e, em seguida, saber como se chegou à definição dos seus respectivos conteúdos. Por que ensinar determinados conteúdos em detrimento de outros? É *importante* reconhecer que a composição do currículo escolar não é algo natural, pronto ou mesmo harmônico (CALIL et al, 2008).

O segundo aspecto a ser analisado diz respeito às finalidades das disciplinas. Ora, se estas são fruto de conflitos oriundos da sociedade, deve-se

questionar quais são os interesses que estão por trás, ou seja, saber por que a escola ensina o que ensina.

“Os grandes objetivos da sociedade, que podem ser, segundo as épocas, a restauração da antiga ordem, a formação deliberada de uma classe média pelo ensino secundário, o desenvolvimento do espírito patriótico, etc.; não deixam de determinar os conteúdos do ensino tanto quanto as grandes orientações estruturais.” (CHERVEL, 1990, p.186)

O terceiro aspecto remonta à questão de por que o estudo das disciplinas escolares deve ser feito com base na escola. Chervel (1990) faz a crítica aos estudos das disciplinas escolares que consideram sua constituição fruto da vulgarização e da transmissão dos saberes das ciências de referência. Tal crítica refere-se à concepção de Ives Chevallard que pensa a transposição didática como norteadora dos saberes escolares. Segundo Chervel:

“Longe de ligar a história da escola ou do sistema escolar às categorias externas, ela se dedica a encontrar na própria escola o princípio de uma investigação e de uma descrição histórica específica.” (CHERVEL, 1990, p.187)

Ainda sob esse último item podemos destacar o trabalho de Goodson (1990), que mostra como a disciplina escolar de Geografia orientou sua constituição como disciplina acadêmica. Isso não significa que a produção científica ou acadêmica não tenha atuação nas transformações que ocorrem nas disciplinas escolares, mas sim que ela é somente um dos agentes que compõe tais mudanças. Reiterando, as disciplinas escolares possuem uma dinâmica própria, fruto do que ocorre no sistema educacional. Claro que este último não está isolado do restante da sociedade, pelo contrário, a escola faz parte dela e seus conflitos correspondem aos seus anseios. Nesse sentido, os conteúdos sofrem pressões de seus vários agentes e é dever do pesquisador

descobrir as finalidades das disciplinas escolares e dos seus conteúdos com base nesses agentes (CALIL et al, 2008).

Assim, estudos voltados para o cotidiano escolar ganham maior atenção dos pesquisadores da área de Educação. Materiais antes desconsiderados, tais como: caderno escolar, livro didático, diário de classe e outros documentos passam a ser importantes fontes de pesquisa.

Nesse sentido, os livros didáticos cada vez mais se tornam fontes privilegiadas. Isso ocorre principalmente em estudos desenvolvidos na área da Educação que contemplam em suas pesquisas as disciplinas escolares, os conteúdos pedagógicos, os currículos, ou mesmo os métodos de “como ensinar”, mostrando-se eficaz por ilustrar justamente aquilo que foi constituído como conteúdo oficial de uma disciplina escolar. Segundo Munakata,

“mais do que isso, é cada vez mais frequente o livro didático apresentar uma estrutura que já organiza os conteúdos em unidades que simulam uma aula, com respectivas atividades, exercícios e avaliações. Acompanhar as sucessivas edições de livros didáticos possibilita, então, traçar a evolução dos conteúdos das disciplinas escolares” (MUNAKATA, 2005, p.02)

As permanências e rupturas existentes no ensino das disciplinas são material pelo qual entendemos os aspectos priorizados e a instituição escolar em sua perspectiva histórica, já que os conteúdos e métodos escolhidos para esse ensino seguem finalidades específicas de cada época (CHERVEL, 1990), que não se circunscrevem ao ambiente escolar e estabelecem relações com a sociedade em que está inserida.

A pesquisa sobre livro didático tem assumido no Brasil um caráter mais amplo, que considera toda a sua trajetória, desde o início de sua produção até sua comercialização e consumo. Compreender esse objeto educacional como elemento constitutivo da forma escolar é elucidá-lo em sua materialidade e

historicidade. Portanto, valer-se da afirmação do pesquisador francês Alain Choppin torna-se referencial.

“Escrever, tanto quanto possível, uma história abrangente da literatura escolar: censo da produção nacional, inventários de coleções disponíveis, evolução dos marcos legislativos e de regulamentações, inventário e histórico das editoras escolares, história econômica do setor editorial, sociologia dos autores de manuais, evolução da estrutura produtiva, análises de sua difusão e de sua recepção, etc. (...) Escrever a história dos livros escolares – ou simplesmente analisar o conteúdo de uma obra – sem levar em conta as regras que o poder político, ou religioso, impõe aos diversos agentes do sistema educativo, quer seja no domínio político, econômico, linguístico, editorial, pedagógico ou financeiro, não faz qualquer sentido” (CHOPPIN, 2000, p.18)

Realizar a análise dos livros didáticos sem considerar sua materialidade e as condições efetivas a que estavam submetidos os agentes da produção editorial do período (Munakata, 1997) pode acometer o pesquisador a lacunas significativas. O acompanhamento das sucessivas edições de livros didáticos demonstra como aspectos políticos e econômicos, somados à circulação do livro didático, interferem diretamente no conteúdo pedagógico.

“O ideológico do livro didático encontra-se para além dos eventuais lapsos conceituais e éticos que possa conter; ele lhe é estruturante, na medida em que esse material é um dos dispositivos fundamentais da educação escolar” (MUNAKATA, 2005, p.02).

A pesquisa em livro didático exige uma maior exploração de suas dimensões econômicas, técnicas, sociais e políticas. Deve-se ter como prerrogativa que esse objeto não é apenas portador de valores e ideologias dominantes, e estar atento à sua forma, conteúdos histórico, escolar e pedagógico.

“Além disso, examinar as disciplinas escolares mediante livros didáticos significa reconhecer que a *vulgata* também se determina em esferas pouco consideradas, que são o âmbito da edição e distribuição desses livros e os sujeitos aí envolvidos, desde autores, editores, divulgadores, até, quando houver, aqueles encarregados de avaliar os livros (...) É preciso também reconstituir todos os momentos pelos quais o livro passa até chegar à sala de aula, desde a concepção, a produção e a avaliação (quando houver), até a venda e a compra. Nesse circuito, conhecer a figura do comprador (governo, organizações, indivíduos) não é indiferente”. (MUNAKATA, 2005, p.03)

O estudo dos conteúdos adotados por uma disciplina escolar, ao longo dos tempos, deve ainda contribuir para o entendimento da maneira pela qual o ensino buscava constituir a formação intelectual e o papel social de seus alunos ao selecionar determinados conteúdos e métodos para sua fixação, além de aprofundar questões referentes à efetivação das disciplinas escolares.

É necessário destacar que, apesar de sua enorme importância para a realização de pesquisas históricas sobre as disciplinas escolares, os conteúdos analisados pelos currículos formais, pelos textos normativos e livros didáticos expressam apenas parte do que se concebe por disciplina. (BITTENCOURT, 2003)

“É significativo localizar nas propostas a variedade de sujeitos envolvidos no seu processo de elaboração, verificando seus interlocutores que pretendem atingir, estabelecer diálogos e identificar as percepções sobre o papel dos professores e alunos na construção do conhecimento escolar da disciplina.” (BITTENCOURT, 2001, p.130).

Segundo Chervel, o estudo das disciplinas escolares completa-se com as análises de materiais didáticos, o que o torna uma ferramenta primordial no entendimento do que é a disciplina “em funcionamento”. Os *Cadernos do Professor* e do *Aluno* podem servir de instrumentos para compreender as

mudanças e permanências nas disciplinas escolares. Esse material foi elaborado como norteador das atividades docentes em sala de aula, servindo, sobretudo, como a principal ferramenta de implementação das mudanças previstas na reforma curricular paulista.

2.2.2. Cadernos do Professor de História

O material didático elaborado para uso exclusivo dos professores traduz em conteúdos programáticos os principais eixos da proposta curricular. A proposta do *Caderno do Professor* integra o conjunto de ações definidas pela SEE-SP para concretização da sua política educacional, atendendo aos desafios do mundo moderno em função da transmissão do saber e da inserção social de seus alunos. Em acordo com os parâmetros pedagógicos da atual gestão, pauta-se por princípios estabelecidos para a organização curricular: “Currículo e Cultura”; “Currículo referido a competências”; “Currículo que tem como prioridade a competência escritora e leitora” (SEE-SP, 2008).

A definição dos *Cadernos do Professor* orientou-se por três objetivos básicos a serem alcançados: democratizar o acesso de professores e alunos da rede pública estadual a equipamentos, bens e produções culturais que constituem o patrimônio cultural da sociedade; fortalecer o ensino por meio de novas formas e possibilidades de desenvolvimento dos conteúdos curriculares em articulação com produções socioculturais e fenômenos naturais; estimular e desenvolver a aprendizagem por intermédio de interações significativas do aluno com o objeto de estudo/conhecimento de disciplinas, reforçando o caráter investigativo da experiência curricular. São cerca de 72 milhões de apostilas ao custo de R\$ 52.000.000,00. E aí não estão contados os livros também publicados para todos os professores de todas as disciplinas e para os alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental, que estão em outro pacote de publicações contratado pela Secretaria.

“Fator estruturante de todas as ações efetivas voltadas à qualidade da Educação Formal é a existência de um currículo claramente definido (...) é no currículo proposto que se baseiam as ações de monitoramento e gestão da rede de ensino, a indicação de material didático de apoio aos professores e os alunos e os referenciais para avaliação institucional de aprendizagem.” (CENP, 2008)

É desse modo que os *Cadernos do Professor* chegam às escolas públicas em São Paulo. Nas suas páginas de apresentação, a SEE-SP reafirma o compromisso da atual gestão com a qualidade de ensino, e também a intensa participação dos professores na elaboração dos materiais e na forma como o conteúdo escolar de História foi constituído no currículo.

“Importante ressaltar que, ao mesmo tempo, em 26 de outubro de 2007, a SEE colocou à disposição de todos os professores e gestores a proposta de conteúdos por série e disciplina num *site* denominado São Paulo Faz Escola, veiculado à rede do saber. Todos os profissionais da rede de ensino puderam, então, conhecer o currículo proposto e enviar à SEE as experiências positivas do ensino destes conteúdos. Enquanto isso, um grupo renomado de autores e intelectuais desenvolvia a proposta estrutural dos novos princípios estabelecidos para o currículo” (CENP, 2008)

Como já discutido anteriormente todas essas informações são duramente criticadas pelas entidades representativas dos professores, e muitos questionam o funcionamento da página virtual do projeto São Paulo faz Escola. Os sindicatos posicionam-se contra tal participação, alegando que todo o projeto chegou pronto e acabado nas escolas, e ao professor restou apenas a execução do “projeto de melhoria” da educação pública paulista.

2.2.3. Caderno do Professor: *Produção e Repercussão*

O projeto lançado pela SEE-SP para a elaboração de materiais didáticos da proposta curricular de São Paulo foi gerido pela Fundação Carlos Alberto Vanzolini (FCAV). A FCAV atua na área de gestão de tecnologias aplicadas à Educação; desenvolve, implementa e gerencia soluções inovadoras de alto desempenho. Seu portfólio inclui o setor público, com destaque para os sistemas públicos de Educação do estado de São Paulo, o mundo empresarial e o terceiro setor. As soluções desenvolvidas para cada um demandam e combinam singularmente competências em gestão de processos de ensino-aprendizagem, em gestão de tecnologias da informação e comunicação e em gerenciamento de projetos e de operações. Muitos de seus projetos, desenvolvidos ao longo dos seis anos de atuação na área, foram reconhecidos com prêmios expressivos (FCVA, 2009).

A parceria entre FECAV, entidade sem fins lucrativos, e o estado de São Paulo pode ser entendida de diferentes maneiras. Do ponto-de-vista neoliberal, é considerada uma alternativa para a prestação de serviços públicos sob responsabilidade do Estado. Para alguns autores de esquerda, a parceria é vista como uma estratégia de terceirização por parte do Estado. ONGs e entidades consideram a parceria algo nocivo, que pode afetar sua capacidade de crítica, cobrança e controle em relação ao Estado (SANTOS JÚNIOR; AZEVEDO E RIBEIRO, 2004). Quando o Estado, em vez de encontrar mecanismos e buscar a canalização de recursos para a rede pública começa a dispersá-los por diversas fontes, por meio de isenção fiscal, é claro que está havendo uma sangria de recursos públicos para o setor privado (LEHER, 2004).

A reformulação e implantação dos currículos na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias ficou sob responsabilidade de Paulo Miceli, mestre em História e doutor em Ciências Humanas pela Universidade Estadual de Campinas, onde é professor livre-docente da disciplina de História Moderna. Miceli é membro do Comitê Acadêmico da Secretaria Estadual de Educação/SP, atuando como coordenador da Área de Ciências Humanas do programa de reformulação e implantação dos currículos da rede pública. É ainda assessor em atividades relativas a currículo e avaliação para as

Secretarias de Educação do Distrito Federal e do Rio Grande do Sul, além da Fundação Roberto Marinho. Atua como consultor da UNESCO no projeto sobre Ensino Médio integrado à Educação Profissional (Ciências Humanas). As autorias dos *Cadernos do Professor* para todas as séries e níveis do Ensino Fundamental II e Médio são de responsabilidade de Raquel dos Santos Funari, assessora de História da SEE-SP e pesquisadora colaboradora em pós-doutoramento no Departamento de História da UNICAMP, sob supervisão do Prof. Dr. Paulo Miceli, e Mônica Lungov Bugelli, autora de inúmeras obras ao lado de Raquel Funari. Toda a equipe de História, assim como as equipes coordenadoras de outras disciplinas estão ligadas à UNICAMP.

A produção acadêmica dos autores na área de Educação e Ensino de História é bastante vasta, mas nenhum deles atuou como professor na rede pública paulista. Raquel Funari e Mônica Bugelli assinam a obra didática *Aprender Juntos*, disciplina de História, volumes I, II, III, IV e V. Funari publicou, em 2009, diferentes artigos pela revista *História e-História* (publicação do NEE – Núcleo de Estudos Estratégicos da UNICAMP), sobre questões metodológicas e práticas do ensino de História. São eles: “Teoria e Prática do Ensino de História, propostas para o estágio supervisionado: considerações sobre as relações entre a universidade e a educação básica”, *História e-História*, v. 012009, 2009. p. 1-9. “O ensino de História e a criação do fato”, *História e-História*, v. 2009, 2009. p. 1-5. “Novos temas nas aulas de História”, *História e-História*, v. 2009, 2009. p. 1-4. Paulo Miceli, por outro lado, concentra sua produção acadêmica em áreas mais amplas da Educação e Historiografia. Sobre Educação, Miceli publicou “SENAI - SP: 65 anos de um sistema educacional consequente”. 1. Ed. São Paulo: SENAI, 2007. p. 191. “A educação como missão e exemplo: o Bairro, o Colégio Meninópolis e as histórias de sua gente (1950 2005)”. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2005.

Os *Cadernos do Professor* foram e são alvos de muitas críticas à atual gestão do governo de São Paulo. De um lado, estão os sindicatos dos professores opondo-se às mudanças anunciadas para a Educação, que separam o professor do próprio trabalho e ainda o avalia, associando o

resultado dessa avaliação a melhorias salariais. De outro, a imprensa denuncia os erros nas “apostilas” desses materiais didáticos e o montante gasto com o projeto, fatores que colocam em dúvida os avanços previstos pela proposta curricular para a Educação.

Em 05 de abril de 2008, um dia após a assembleia realizada por professores na cidade de São Paulo contra a proposta curricular do estado, o jornal *Diário de S. Paulo* publicou uma denúncia contra as “cartilhas” do professor. O jornal teve acesso aos *Cadernos do Professor* e divulgou a seguinte notícia: “Cartilha que ensina professor a lecionar está cheia de erros: material distribuído pelo governo estadual tem resposta errada e informações equivocadas em mapas de Geografia”.

“Aberrações como confundir século com milênio e ignorar o nome dos países que já pertencem à União Europeia não causariam surpresas se fossem respostas de estudantes da rede pública em algum teste. Esses erros, no entanto, estão presentes em duas cartilhas do governo do estado, destinadas a ensinar os professores a darem aulas. (...) Os mapas do caderno de Geografia trazem como referência a quarta edição do Atlas Geográfico Escolar, do IBGE, de 2007. Mas, no mapa sobre os países pertencentes à União Europeia (UE), a cartilha erra feio ao colocar Romênia e Bulgária como ‘futuros membros’. Ambos fazem parte do bloco desde o ano passado. Destacados como ‘novos membros’, em rosa, estão sete países que integram a UE desde 2004. A República Tcheca, que também aderiu em 2004, é destacada em amarelo, como membro atual. ‘Todos os países que integram a União Europeia são membros atuais. Não dá para entender essa divisão’, comenta um professor da rede.” (*Diário de S. Paulo*, 05 de Abril de 2008)

Além disso, o *Caderno do Professor* de História foi acusado de plágio por um grupo de professores. Segundo os docentes, a “apostila” de História assemelha-se muito ao livro didático *História Temática, Tempos e Culturas*, da Editora Scipione. A SEE-SP respondeu ao jornal confirmando os erros, mas

negando o plágio. Para a SEE-SP, as retificações foram feitas imediatamente. As informações corretas foram disponibilizadas no *site* do projeto pedagógico São Paulo faz Escola, o mesmo endereço que “recebeu” as sugestões dos professores para confecção dos guias. Ou seja, os docentes tiveram de acessar a internet para ter acesso às informações corretas da cartilha. A secretaria destacou que “os materiais foram revisados por leitores críticos plenamente capacitados, educadores da secretaria e de universidades. A secretaria de maneira nenhuma pretende recolher os materiais, mas sim indicar as correções que estarão no *site* citado.” (*Diário de S. Paulo*, 05 de Abril de 2008).

Outra polêmica cercou os *Cadernos do Professor*. Para os professores, entre outros estranhamentos, na capa do material didático um detalhe chamou a atenção: “em forma de origami, a bandeira do estado - logo-marca do governo paulista - ganha um contorno que se assemelha em muito a um tucano. Até aí, nada demais, se não fosse o fato desse famoso pássaro da flora brasileira representar simbolicamente um partido político brasileiro” (IG – Educação e Vestibular, março de 2008).

Polêmicas partidárias ou não, o fato é que o *Caderno do Professor*, seja pela novidade ou pelo controle, ocupou durante todo o ano letivo de 2008, ao lado de campanhas salariais, o centro das discussões entre professores e a SEE-SP. Inevitavelmente, as tensões geradas entre os dois lados refletiram-se nas versões atualizadas dos materiais didáticos para o ano letivo de 2009 e na saída da então secretária da Educação do estado, Maria Helena Guimarães Castro, substituída pelo ex-ministro da Educação na gestão Fernando Henrique Cardoso, o economista e deputado federal pelo Partido da Social Democracia Brasileira, Paulo Renato Souza.

2.2.4. Conteúdos e Métodos

Na sala de aula, o *Caderno do Professor* caracteriza-se por fornecer orientações ao trabalho docente para a gestão da aprendizagem. Cada atividade ou proposta de aula é acompanhada por um conjunto de itens que seguido passo a passo corresponde a um tema do conteúdo proposto. No material do professor esse conjunto de itens recebe o nome de “Situação de Aprendizagem”. Em cada *Caderno do Professor de História* há quatro temas e quatro situações de aprendizagens. Para cada uma delas foram elaboradas uma atividade principal; questões para a avaliação final e propostas para a recuperação.

Na orientação sobre os conteúdos do bimestre, a equipe responsável pela elaboração dos materiais preocupa-se em registrar toda a ação da proposta curricular da SEE-SP como uma sugestão complementar ao trabalho docente. Considera-se a possibilidade de realizar mudanças para adequar as propostas à experiência docente, ao seu atual grupo de alunos e às suas condições de trabalho (*Caderno do Professor de História*, 2008). Todo esse cuidado em incluir o professor como protagonista da ação pedagógica do projeto São Paulo faz Escola confunde-se com a forma como todo o material foi elaborado. Apesar de muitas atividades serem sugeridas, há no material do professor (Figura 4) uma ênfase ao que deve ser ensinado. As situações de aprendizagem elegem os objetivos definidos ao professor e ao seu trabalho em sala de aula.

<p>Tempo previsto: são previstas três aulas. A primeira para a apresentação das etapas da proposta e o início da pesquisa sobre o tema; as duas seguintes para confecção dos elementos que compõem um feudo, com suas respectivas legendas e apresentação para a classe.</p> <p>Conteúdos e temas: os feudos variavam muito de tamanho. Cada feudo compreendia uma ou mais aldeias, as terras cultivadas pelos camponeses, as florestas e as pastagens comuns e as terras pertencentes à igreja paroquial. Havia também lagar, moinhos de vento, pântanos, bosques, celeiros e serraria; frequentemente havia um castelo, construção típica da Idade Média européia. A proposta da montagem do painel irá trabalhar com os seguintes conceitos: feudo, senhorio, Feudalismo, sistema de suserania e vassalagem, reserva senhorial, manso, sistema de três campos, servos, corvéia, estamento e terras comunais.</p> <p>Competências e habilidades: esta atividade procura incentivar a prática da autonomia na busca de informações pertinentes ao tema definido; aplicar conceitos na construção do painel de um feudo; explicar o tema da atividade a partir de argumentos históricos e a sistematização de conceitos e informações, dispostos em seqüência, na qual os alunos poderão identificar as permanências e mudanças históricas, além de observar os antecedentes e as conseqüências dos fatos destacados.</p> <p>Estratégias: além das aulas expositivas, estudo de documentos e textos, você deve orientar a pesquisa em grupo, a coleta e a sistematização das informações e a apresentação e exposição do painel sobre o tema em estudo. Ao longo das atividades, você poderá mostrar aos alunos que a elaboração de um produto coletivo, como o painel, é uma estratégia muito importante para a aprendizagem de História.</p> <p>Recursos: serão necessários materiais para pesquisa, como enciclopédias, livros de apoio didático, paradidáticos e dicionários. Também as mídias eletrônicas são fontes de informações, que podem ser acessadas em bibliotecas escolares e públicas. Oriente os alunos para que levem à sala de aula papel cartão, cartolina, papel <i>kraft</i> ou canson, lápis grafite, lápis de cor e canetinhas.</p> <p>Avaliação: na avaliação, as várias habilidades e competências desenvolvidas pela atividade podem ser contempladas. É importante que seja verificada a apreensão dos conceitos e conteúdos relacionados a Feudalismo, feudo, relações de suserania e vassalagem, partes do feudo, taxas feudais e aspectos sociais, econômicos e políticos referentes a este tema, durante a realização do trabalho.</p>
--

Figura 4: Quadro de orientação ao trabalho do professor. *Caderno do Professor de História*, 6ª série, 1º bimestre, 2008, Proposta Curricular, São Paulo faz Escola.

Nas situações de aprendizagem de cada *Caderno do Professor* há um quadro com as metas para cada conteúdo proposto no currículo paulista. Nele são apresentados o tempo previsto e o número de aulas para cada discussão; os conteúdos e os temas; as competências e habilidades; estratégias de ação do professor; recursos materiais e didáticos e, por último, a avaliação, com roteiro de perguntas e respostas sugeridas ao professor.

A situação de aprendizagem propõe uma atividade que servirá de eixo central para as demais sugestões de como trabalhar. No *Caderno do Professor de História* da 6ª série do EF II, por exemplo, no 1º Bimestre, na primeira situação de aprendizagem a atividade principal é a confecção de um painel ilustrado, representando a vida no feudo. Toda a orientação no *Caderno do Professor* refere-se à atividade proposta. No entanto, a avaliação, a avaliação de recuperação e as habilidades e competências isentam o professor da obrigatoriedade de trabalhar com os alunos o painel ilustrado da Idade Média. O que se espera é que o professor cumpra no prazo estabelecido o que foi definido pelo material, como trabalhar em sala de aula os pré-requisitos da

proposta curricular. Nesse caso específico, na primeira situação de aprendizagem a meta é expor as características gerais do feudalismo.

Por mais que nas diretrizes curriculares o professor apareça desassociado da obrigação de usar o referido material, as prerrogativas do novo currículo exigem que o docente explore situações de aprendizagens do *Caderno do Professor* para alcançar as metas definidas pela proposta curricular paulista. Atingi-las significa preparar os alunos para as avaliações nacionais e com isso garantir melhores salários, já que os bons resultados garantem legalmente bônus salariais aos docentes das escolas bem avaliadas nos exames promovidos pela SEE-SP.

Os pré-requisitos em cada situação de aprendizagem, além do tema proposto, formam um conjunto de metas definidas para o aluno conhecer e aprender. No exemplo citado acima, mais do que a apreensão do conhecimento sobre o feudo, feudalismo, suserania e vassalagem, partes do feudo e aspectos sociais, econômicos e políticos da Idade Média, espera-se que os alunos possam, pela competência leitora e habilidade escritora, desenvolver a compreensão de processos sociais utilizando o conhecimento histórico.

Alcançar com êxito os objetivos da proposta curricular paulista sem a utilização do material didático elaborado para os professores torna-se uma tarefa complexa e trabalhosa aos docentes da rede pública. Sem o auxílio do *Caderno do Professor* e apostando na autonomia da profissão, o professor que optar por seguir com seu planejamento e recursos próprios e ter como material de apoio o livro escolhido no PNLD, somente, estará diante de um desafio muito maior, já que em muitos casos todos esses recursos não dão conta de atender às expectativas traçadas pela SEE-SP no que diz respeito ao planejamento programático de conteúdos. . Desse modo, vemos que a utilização do *Caderno do Professor* assume contornos obrigatórios.

Um outro ponto de conflito gerado pelo projeto São Paulo faz Escola foi a definição, em cada *Caderno do Professor* (Tabela 1), do cronograma de

atividades que estipula a quantidade de aulas voltadas para cada tema do currículo. Para tanto, não foi levado em conta o calendário escolar, instrumento democrático definido pelo grupo que compõe a Associação de Pais e Mestres (APM) nas escolas públicas.

Tabela 1: Número de aulas para cada Situação de Aprendizagem, *Cadernos do Professor de História*, EF II, 2008.

ENSINO FUNDAMENTAL II

5ª série - 1º bimestre		nº de aulas
• 4 Temas Principais em 4 Situações de Aprendizagem		
1º Sistemas sociais e culturais de notação de tempo ao longo da História de notação		3 aulas
2º As linguagens das fontes históricas: documentos escritos, mapas imagens, entrevistas		4 aulas
3º A vida na Pré-História e a escrita		4 aulas
4- Memória e História		3 aulas
Total de Aulas no 1º bimestre	24 aulas	15 aulas

6ª série - 1º bimestre		Nº de aulas
• 4 Temas Principais em 4 Situações de Aprendizagem		
1º O feudalismo em suas relações sociais, econômicas, políticas e religiosas		3 aulas
2º As Cruzadas e os contatos entre as sociedades europeias e orientais		3 aulas
3º Renascimento Comercial e Urbano		2 aulas

4º Renascimento Cultural e Científico		3 aulas
Total de Aulas no 1º bimestre	24 aulas	11 aulas

7ª série - 1º bimestre		Nº de aulas
• 4 Temas Principais em 4 Situações de Aprendizagem		
1º O Iluminismo		2 aulas
2º A Colonização inglesa e a independência dos Estados Unidos		3 aulas
4º A Revolução Industrial inglesa		2 aulas
Total de Aulas no 1º bimestre	24 aulas	08 aulas

8ª série - 1º bimestre		Nº de aulas
• 4 Temas Principais em 4 Situações de Aprendizagem		
1º Imperialismo e Neocolonialismo no século XIX		1 aula
2º A Primeira Guerra Mundial		2 aulas
3º A Revolução russa e o Stalinismo		1 aula
4º A República no Brasil		3 aulas

Total de Aulas no 1º bimestre	24 aulas	07 aulas
-------------------------------	----------	----------

Em algumas séries, como a 7ª, por mais que o número de aulas previstas seja bem menor do que em outras séries, nos *Cadernos do Professor* as orientações ao trabalho docente e a discussão para a aula extrapolam facilmente o limite indicado pelo material. O mesmo acontece com as outras séries, o número indicado de aulas previstas não corresponde à quantidade de informações e atividades sugeridas nos materiais. O saldo de aulas proposto nos cadernos acaba sendo muito maior. Limita-se significativamente o planejamento elaborado pelo professor e o calendário da escola, há espaço unicamente para as propostas de trabalho orientadas pelos *Cadernos do Professor*. As aulas para cada bimestre seguidas sequencialmente restringem a autonomia do professor no desenvolvimento de atividades extracurriculares que atendam aos interesses da comunidade escolar.

Na 8ª série, a primeira situação de aprendizagem do primeiro bimestre refere-se ao Imperialismo no século XIX e à ocupação europeia no continente africano. Nesse caso, o roteiro para a aplicação da primeira situação de aprendizagem prevê uma única aula. Compõem os conteúdos e temas desta situação de aprendizagem os respectivos tópicos: do Imperialismo europeu à Conferência de Berlim. Destacam-se ainda os conceitos fundamentais relativos ao tema que serão abordados, tais como: II Revolução Industrial, Capitalismo Monopolista e Darwinismo Social.

O trabalho docente passa a ser cronometrado para atender a todo o conjunto das situações de aprendizagens, e cada aula não dada é um atraso no cronograma ou um tópico deixado para trás. Discutir tudo o que está proposto no *Caderno de História* da 8ª série no primeiro bimestre é o equivalente a ter aproximadamente um número de quatro a seis aulas para cada conteúdo curricular, isso sem contar as aulas previstas para a elaboração da atividade principal da situação de aprendizagem. Sugere-se uma aula para atividade proposta e outras cinco para os demais itens e tópicos do *Caderno*.

Segundo as diretrizes do material, o professor poderá trabalhar por meio da análise cartográfica comparada uma atividade de leitura de dois mapas e propor a elaboração de um texto de conclusão.

“Esta situação de aprendizagem tem como objetivo compreender a história da ocupação e exploração europeias no continente africano antes e depois da conferência de Berlim. Com ela você pode buscar, principalmente, encaminhar as reflexões dos alunos, no sentido da percepção das relações passado-presente e das permanências e rupturas na dinâmica do processo histórico, bem como contribuir para que eles compreendam a importância do Imperialismo como componente essencial do processo de construção das desigualdades sócio-econômicas entre o mundo das potências capitalistas e o mundo dos países pobres. (...) Também é muito importante, durante a realização desta situação de aprendizagem e das aulas expositivas sobre o tema, que você sempre se preocupe em não apresentar o continente africano como um todo homogêneo, mas valorizar a diversidade de povos, línguas e culturas.”
(*Caderno do Professor de História*, 2008, p. 10.)

Para as competências e habilidades denotam-se o domínio da norma culta da Língua Portuguesa e a compreensão dos mapas como fontes de informação e análise. Na Avaliação, segundo o *Caderno do Professor*, é necessário verificar a apreensão de conceitos e conteúdos pertinentes ao Imperialismo, assim como a percepção das relações passado-presente e das permanências e rupturas na dinâmica dos processos históricos, como também a compreensão da importância do Imperialismo para o estabelecimento das desigualdades entre as diversas partes do planeta.

O *Caderno do Professor de História* auxilia o docente na elaboração das aulas para o bimestre. A orientação para cumprir os objetivos propostos na situação de aprendizagem do tema “Imperialismo europeu no continente africano” sugere ao professor uma aula para analisar mapas. Para isso, há um tópico no *Caderno do Professor* chamado “Sondagem e Sensibilização”, nele todo o trabalho do professor é dirigido em função dos objetivos do material.

Para a análise dos mapas, neste tópico, os autores mostram ao professor como desenvolver com os alunos um primeiro contato com o tema.

“Na proposição da Situação de Aprendizagem é desejável que você busque e valorize, por meio de questões muito simples, quais os conhecimentos prévios que os alunos já têm sobre o tema. Por exemplo:

- Que idioma é falado em Angola, um país africano? E em Moçambique?
- Na África do Sul, uma das línguas oficiais é o inglês, outra é o zulu, alguém sabe por quê?
- No Senegal fala-se o Francês, por quê?
- Quando falamos no continente africano, quais são as primeiras ideias que nos vêm à cabeça?
- Alguém consegue se lembrar uma notícia recente sobre algum país africano?

As perguntas e respostas devem servir como motivadoras para suscitar a curiosidade dos alunos sobre o tema. Permita que eles se expressem, inclusive também propondo questões pertinentes ao tema, para as quais eles, eventualmente, não tenham respostas.”
(*Caderno do Professor de História*, 2008, p. 11.)

Outro tópico sequencial chamado “Roteiro para a aplicação da Situação de Aprendizagem” auxilia o professor na aplicação da proposta sugerida pelo *Caderno do Professor* (Figura 5).

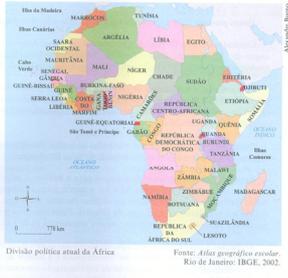
Figura 5: *Caderno do Professor de História*, 8ª série, 1º bimestre, 2008, Proposta Curricular, São Paulo faz Escola. p. 12 -13.

Após a sondagem e sensibilização, apresente a proposta de trabalho aos alunos.
Roteiro para a aplicação da Situação de Aprendizagem

1ª aula

A primeira etapa compreende a sondagem e sensibilização para a Situação de Aprendizagem. Na mesma aula, apresente os dois mapas à classe. É possível que pelo menos um deles conste no livro didático adotado; verifique, também, nos atlas históricos disponíveis na escola. Se não for o caso, é necessário providenciar o material para a atividade. Há algumas opções: produza duas transparências e mostre os mapas através de um retroprojetor; ou ainda, produza algumas cópias dos mapas, que podem ser compartilhadas por grupos de quatro alunos. Em último caso, compartilhe este Caderno com seus alunos, cuidando para que todos tenham acesso aos mapas.

Você deve incentivar a observação, para uma leitura cartográfica eficiente. Ajude seus alunos a verificar a posição do continente africano em relação à Europa e à Ásia, identifique com eles os mares e oceanos que banham as terras africanas e solicite que eles indiquem onde está posicionado o continente americano, que não aparece nos mapas. Sugira também que eles verifiquem a rosa dos ventos inserida em cada mapa e indique onde ficam a costa oriental e a ocidental, a porção meridional e a setentrional da África. Se possível, proponha que esta primeira análise seja feita com o(a) professor(a) de Geografia, que também pode comparar estes mapas com o mapa físico do continente

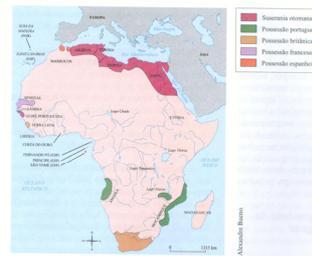


africano e com o atual mapa político, se for pertinente em relação a seus objetivos.

Para a análise comparativa dos mapas históricos, você pode sugerir o seguinte roteiro para seus alunos, anotado na lousa:

- Qual é o título de cada um dos mapas?
- A que períodos cada um dos mapas históricos se refere?
- Que informações podemos obter com a análise das legendas?
- No próprio mapa, existem símbolos ou nomes que também trazem informações? Quais são?
- Comparando os dois mapas, que mudanças você pôde observar?
- Comparando os dois mapas, que permanências você pôde observar?

Os mapas são os seguintes:



A ocupação da África até o início do século XIX



A África no final do século XIX

Fontes: Atlas da história do mundo. São Paulo: Folha de São Paulo / Times Books, 1995.

O texto mostra exatamente como o professor deve encaminhar a aula sobre a análise de mapas, prevendo até mesmo a falta de material entre os alunos, tão comum nas escolas públicas. As instruções assemelham-se muito a um guia técnico que explica o funcionamento de um aparelho eletrônico.

“A primeira etapa corresponde à sondagem e sensibilização. Na mesma aula, apresente aos alunos dois mapas. É possível que pelo menos um deles conste no livro didático adotado; verifique, também, nos atlas históricos disponíveis da escola. Se não for o caso, é necessário providenciar o material para a Atividade. Há algumas opções: produza duas transparências e mostre os mapas através de um retroprojetor; ou ainda, produza algumas cópias dos mapas, que podem ser compartilhadas por grupos de até quatro alunos. Em último caso, compartilhe este Caderno com seus alunos, cuidando para que todos tenham acesso aos mapas.” (Caderno do Professor de História, 2008, p. 12.)

Para a análise comparativa, há três mapas do continente africano: um mapa político com a recente organização de seus países; outro da sua ocupação até o início do século XIX e um último com a sua divisão em colônias no século XIX. Segundo a proposta do Caderno, para a continuação da atividade sugere-se:

“Você deve incentivar a observação, para uma leitura cartográfica eficiente. Ajude seus alunos a verificar a posição do continente africano em relação à Europa e à Ásia, identifique com eles os mares e oceanos que banham a região. (...) Para a análise comparativa dos mapas históricos, você pode sugerir o seguinte roteiro para seus alunos, anotado na lousa:

- Qual é o título de cada um dos mapas?
 - A que período cada um dos mapas históricos se refere?
 - Que informações podemos obter com a análise das legendas?
 - No próprio mapa, existem símbolos ou nomes que também trazem informações? Quais são?
-
- Comparando os dois mapas, que mudanças você pode observar? Comparando os dois mapas, que permanências você pode observar?”(*Caderno do Professor de História*, 2008, p. 11).

Para a conclusão da atividade, outro tópico – “Grade de avaliação do produto da situação de aprendizagem” – sugere ao professor uma avaliação do conteúdo proposto. Depois de estabelecidas as conclusões, pede-se como avaliação um pequeno texto explicativo elaborado individualmente pelos alunos, cujo objetivo é retomar a discussão de comparação cartográfica.

“O resultado da avaliação deve ser um diagnóstico completo do processo de ensino e aprendizagem e um estímulo aos alunos para que eles próprios possam analisar seu desempenho. A avaliação só se reveste de significados se ela for capaz de proporcionar o aprimoramento das atividades pedagógicas, tanto por parte do professor quanto do aluno, devendo ser um momento de reflexão para ambos e fazer parte do próprio processo de aprendizagem.

Através de suas observações, você pode verificar:

1. Como o aluno desempenhou a atividade de análise dos mapas?

2. Como o aluno desenvolveu a atividade de síntese de informações?
3. Como o aluno atuou na redação do texto de conclusão?

Para responder a essas questões, você pode elaborar uma planilha, contendo seus conceitos de avaliação” (*Caderno do Professor de História*, 2008, p. 15.).

A avaliação reforça o que se espera dos alunos nas habilidades e competências da situação de aprendizagem. Outras questões são propostas para a avaliação final. Em todas elas exige-se do aluno a plena competência leitora e habilidade escritora aliadas ao domínio dos conteúdos curriculares. Para responder às questões, o aluno deve demonstrar domínio da Língua Portuguesa ao mesmo tempo em que relaciona e aplica os conceitos históricos pertinentes ao tema da situação-problema de aprendizagem. Para responder à pergunta abaixo, por exemplo, segundo o *Caderno*, o aluno precisa mostrar capacidade de relacionar as informações adquiridas durante a atividade proposta à nova informação oferecida na proposição da questão, para construir uma argumentação consistente.

Questão 1

“O poeta britânico Ruyard Kipling, em 1899, publicou um poema intitulado ‘O fardo do homem branco’, sobre a conquista dos Estados Unidos sobre as Filipinas. Apesar de seu poema alertar os perigos e os custos envolvidos na ação da conquista, tornava-a, ao mesmo tempo, um nobre empreendimento, sob o ponto de vista da ‘missão civilizatória da raça branca’. Leia sua primeira estrofe:

‘Tomai o fardo do Homem Branco – Envia teus filhos
Vão, condenem seus filhos ao exílio Para servirem aos
seus cativos; Para esperar, como arreo. Com agitadores
e seváticos Seus cativos, servos obstinados, Metade
criança’

Conforme o que você já estudou sobre o Imperialismo, no que consistia a ‘missão civilizatória da raça branca?’

Resposta: o aluno deve responder que, considerando-se superiores, os europeus e norte-americanos entendiam que era sua missão civilizar povos biológica e culturalmente inferiores, como os asiáticos e africanos. Esse foi o pretexto usado por eles para estender seu domínio econômico e político por todo o mundo.” (*Caderno do Professor de História*, 2008, p. 16 e 17.).

A “Situação de aprendizagem” no *Caderno do Professor* termina com propostas para “Situações de recuperação” e opções de *recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema*. No primeiro item, para garantir a recuperação dos alunos que tiveram dificuldades para atingir as competências e habilidades contempladas, fundamentais para a continuação dos conteúdos curriculares posteriores ao item estudado, ao professor há duas propostas. Na primeira, sugere-se a elaboração de um quadro comparativo entre colonialismo da Idade Moderna e Neocolonialismo da Idade Contemporânea. O quadro comparativo é o instrumento de avaliação porque favorece a verificação do aprendizado do conteúdo conceitual e do desenvolvimento da norma culta da Língua Portuguesa. Na segunda, uma pesquisa sobre os movimentos de resistência é a avaliação de recuperação. Assim como na primeira proposta, visa-se o domínio da norma culta da Língua Portuguesa e o aprendizado dos conceitos relativos ao tema.

Entre os recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema, há indicação de bibliografia com obras representativas do tema, inclusive recorre-se muito à produção da historiografia brasileira. Há também indicação de *sites* e filmes sobre o assunto. No entanto, não há qualquer resenha ou comentário sobre essas indicações complementares.

Ao propor um caminho para a execução de atividades e aulas, os *Cadernos do Professor* são uma barreira à autonomia do trabalho docente em sala de aula. Por mais que se rejeite o método de ensino dos materiais didáticos do Projeto São Paulo faz Escola, o professor se vê diante do desafio de cumprir todos os prazos previstos pela SEE-SP. De acordo com o relato de

duas professoras de História, Patrícia Santos e Mara Gonçalves, publicado nos anais do Encontro Regional de História da ANPUH-SP, em 2008, há um desencontro entre o conteúdo da proposta curricular e o tempo previsto para a execução. Segundo uma das professoras, o tempo tornou-se o pior inimigo no trabalho diário nas escolas.

“Foi entregue no início do bimestre uma apostila, intitulada *Caderno do Professor* com as aulas prontas, passo a passo para serem aplicadas. Sem considerar quantidade de aulas semanais e a realidade do calendário escolar, o prazo estabelecido pelos seus idealizadores não são suficientes para a aplicação dos conteúdos.” (SANTOS, ANPUH-SP, 2008)

Com aulas organizadas em blocos definidos, alcançar as metas propostas nos *Cadernos do Professor*, conciliando calendário escolar e diversidade de cada escola, é o maior desafio dos professores. Mara Gonçalves expressa bem a dificuldade encontrada em conciliar o tempo previsto pelo material didático e o trabalho em sala de aula.

“A nossa experiência com o *Jornal do Aluno* não tem sido muito produtiva quanto ao tempo proposto pela *Revista São Paulo faz escola*. (...) Temos tido dificuldade de trabalhar em tão pouco tempo de aula; onde para a Ficha 1 estavam previstas quatro aulas.” (GONÇALVES, ANPUH-SP, 2008).

Outra dificuldade situada pelas professoras no relato é o descompasso entre *Caderno do Professor* e livro didático. Muitas edições didáticas escolhidas pelos professores no PNLD percorrem caminhos distintos, sendo difícil conciliar os materiais. Com frequência o *Caderno do Professor* é utilizado como única referência de apoio pedagógico em sala de aula. Até mesmo os exercícios propostos nos cadernos são tomados como única forma de avaliar o conteúdo ensinado.

“Sem materiais de apoio para os alunos, sem possibilidade de reprodução dos textos e mapas da apostila do professor, a saída que visualizei foi recorrer novamente ao *companheiro livro didático*. Se por um lado esta “adequação” ajuda na localização espacial e temporal dos temas a serem trabalhados na apostila, como por exemplo, caracterização do período paleolítico e neolítico, é um complicador, pois os mapas indicados no livro didático são diferentes dos indicados na apostila do professor. Há também uma diferença de encaminhamentos oferecidos pelo livro didático e pelo texto apresentado na apostila do professor.” (SANTOS, ANPUH-SP, 2008).

A rede pública de ensino oferecida pelo estado de São Paulo não tem uma única realidade. Basta caminhar por bairros vizinhos para conhecer as diferentes situações enfrentadas pelas suas escolas. Propor um único material didático e exigir que o professor uniformize o sistema educacional da rede em ritmo pré-determinado, independentemente das condições que venha a enfrentar, é no mínimo desrespeitoso com a diversidade do corpo docente, dos alunos, das comunidades e culturas que cercam o ensino público paulista., um ônus salarial ao professor, como reconhecimento de seu desempenho, depende dessa tarefa.

A pluralidade da maior rede pública de ensino do país é um grande obstáculo à sistematização de como ensinar, pois nem sempre as escolas oferecem as mesmas condições físicas e materiais, e a localidade da escola, ao contrário do que argumenta o governador, é sim uma condição importante que precisa ser levada em conta. Muitos professores atuam em até duas escolas em diferentes períodos para atingir a jornada de trabalho completa, com 40 horas semanais, e enfrentam comumente situações em ambientes muito diversos e particulares de trabalho. As salas de aula disponíveis nem sempre comportam o número de alunos matriculados, faltam carteiras e até mesmo outros integrantes da equipe, como serventes, ajudantes e auxiliares de escritório. (*Folha de S. Paulo*, 18 de Março de 2008)

Os conteúdos propostos nos materiais didáticos na disciplina de História (Quadro 1) estruturam-se em quatro eixos temáticos, são eles: Tempo e Sociedade; História e Memória; História e Trabalho; Cultura e Sociedade. Explorados no currículo linearmente, os tópicos seguem uma ordem cronológica tradicional, isto é, com começo, meio e fim. No Ensino Médio, por exemplo, na série inicial, equivalente ao 1º ano, o conteúdo do primeiro item no primeiro bimestre é a Pré-História. E o último componente do conteúdo no 3º ano do Ensino Médio é “O fim da Guerra Fria e a Nova ordem mundial”. A mesma sequência prevalece nos cadernos dirigidos ao Ensino Fundamental. Na 5ª série do Ensino Fundamental, o conteúdo proposto para o primeiro bimestre é “A vida na Pré-História e a escrita”, e o último tema proposto para o quarto bimestre da 8ª série do Ensino Fundamental é “O fim da Guerra Fria e a Nova ordem Mundial”.

Quadro 1: Conteúdo Curricular da disciplina de História – EF II

Proposta Curricular da disciplina de História Ensino Fundamental – Ciclo II

Conceitos principais

- Tempo e Sociedade
- História e Memória
- História e Trabalho
- Cultura e Sociedade

5ª Série do Ensino Fundamental II	
1º Bimestre	2º Bimestre
<ul style="list-style-type: none">• Sistemas sociais e culturais de notação do Tempo ao longo da História• As diferentes linguagens das fontes históricas: documentos escritos, mapas, imagens, entrevistas.• Mito, memória e história• A vida na Pré-História e a escrita	<ul style="list-style-type: none">• Civilizações do Oriente Próximo: o surgimento do Estado e as civilizações egípcia, mesopotâmica, hebraica, fenícia e persa• A vida na China antiga e na África antiga
3º Bimestre	4º Bimestre
<ul style="list-style-type: none">• A vida na Grécia antiga: sociedade, vida cotidiana, mitos, religião, cidades-estado, pólis, democracia e cidadania.• A vida na Roma Antiga: vida urbana e sociedade, cotidiano, república, escravismo, militarismo e direito	<ul style="list-style-type: none">• A Europa na Idade Média: as migrações bárbaras e o cristianismo• A civilização do Islã (sociedade e cultura): a expansão islâmica e sua presença na península Ibérica• Império Bizantino e o Oriente no imaginário medieval

6ª Série do Ensino Fundamental II	
1º Bimestre	2º Bimestre
<ul style="list-style-type: none"> • O feudalismo: relações sociais, econômicas, políticas e religiosas • As cruzadas e os contatos entre as sociedades européias e orientais • Renascimento comercial e urbano • Renascimento cultural e científico 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação das monarquias nacionais (Portugal, Espanha, Inglaterra e França) • Absolutismo • Reforma e Contra-Reforma • A expansão marítima européia nos séculos XV e XVI
3º Bimestre	4º Bimestre
<ul style="list-style-type: none"> • As sociedades maia, asteca e inca • Conquista espanhola na América • Sociedades indígenas no território brasileiro • O encontro dos portugueses com os povos indígenas • Sociedades africanas no século XV • A sociedade no Brasil Colonial: o engenho e a cidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Tráfico negreiro e escravidão africano no Brasil • Ocupação holandesa no Brasil • Mineração e vida urbana • Crise do sistema colonial

7ª Série do Ensino Fundamental II	
1º Bimestre	2º Bimestre
<ul style="list-style-type: none"> • Iluminismo • A colonização inglesa e a independência dos Estados Unidos • A colonização espanhola e a independência da América espanhola • Revolução Industrial inglesa do século XVIII 	<ul style="list-style-type: none"> • A Revolução Francesa e a expansão napoleônica • A Família Real no Brasil • Independência do Brasil • I Reinado no Brasil
3º Bimestre	4º Bimestre
<ul style="list-style-type: none"> • Período Regencial no Brasil • Movimentos sociais e políticos na Europa, no século XIX: as idéias socialistas, comunistas e anarquistas nas associações de trabalhadores; o liberalismo e o nacionalismo • Os EUA no século XIX • II Reinado no Brasil: política interna 	<ul style="list-style-type: none"> • Economia cafeeira • Escravidão e abolicionismo; formas de resistência (os quilombos), o fim do tráfico e da escravidão • Industrialização, urbanização e imigração: as transformações econômicas, políticas e sociais no Brasil • Proclamação da República

8ª Série do Ensino Fundamental II	
1º Bimestre	2º Bimestre
<ul style="list-style-type: none"> • Imperialismo e o neoclasicismo no século XIX • I Guerra Mundial • Revolução Russa e o stalinismo • A República no Brasil: as contradições da modernização e o processo de exclusão política, econômica e social das classes populares até a década de 1920 	<ul style="list-style-type: none"> • Nazifacismo • Crise de 1929 • II Guerra Mundial • O período Vargas
3º Bimestre	4º Bimestre
<ul style="list-style-type: none"> • Os nacionalismos na África e na Ásia, e as lutas pela independência • Guerra Fria: contextualização e conseqüências para a América Latina e o Brasil • Populismo e ditadura militar no Brasil e na América Latina 	<ul style="list-style-type: none"> • Redemocratização no Brasil • Os EUA após a II Guerra Mundial: movimentos sociais e culturais nas décadas de 1950, 1960 e 1970 • Fim da Guerra Fria e Nova Ordem Mundial

A forma como o conteúdo escolar é escrito na proposta curricular de São Paulo não favorece uma discussão mais ampla sobre as concepções teóricas e metodológicas dos autores. Os conteúdos propriamente ditos não formam o eixo principal dos *Cadernos do Professor*. O conteúdo disciplinar desenvolve-se em métodos de como ensinar, isto é, não há no texto do professor a exposição do conteúdo, o que existe são tópicos com os temas curriculares e orientações sobre como abordar o tema em sala de aula. Atribui-se ao livro didático e ao conhecimento prévio do professor a responsabilidade de conhecer, expor e organizar os conteúdos escolares. Os *Cadernos do Professor* orientam a utilização dos recursos disponíveis ao professor (principalmente o livro didático) mencionando o que é importante e como se deve expor aos alunos o conteúdo proposto. Segundo o próprio material:

“Durante as aulas sobre a I Guerra Mundial, você já deve ter abordado conceitos fundamentais referentes ao conflito, tais como: a Paz armada, imperialismo, nacionalismo, políticas de alianças, guerra de trincheiras, guerra de extermínio e tratado de Versalhes. Assim, para

a realização da atividade, deve ser assegurado que os alunos já conheçam os conceitos relativos à Primeira Grande Guerra e sejam capazes de identificar os elementos que compõem suas causas, características e consequências. Além disso, é importante que os alunos consigam articular a Primeira Guerra Mundial ao contexto da Segunda Revolução Industrial, ao Capitalismo Monopolista e ao Imperialismo” (*Cadernos do Professor de História – 8ª série*, 2008, p.21).

Por outro lado, a disposição do conteúdo e a construção linear do tempo histórico no currículo paulista, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, denotam uma preocupação bastante diferente da última proposta para o ensino de História lançada em 1986 e depois reformulada em 1992, também pela CENP. Ao contrário do que constava na proposta de 1986/92, a recente proposta curricular almeja uniformizar em toda rede pública o conteúdo ensinado, reiterando o engessamento da autonomia do professor em elaborar um planejamento programático com base numa diretriz curricular.

“No passado o Estado de São Paulo teve propostas curriculares de muito valor, consideradas modelo para outros Estados e mesmo outros países. A última proposta foi a de 1992; que serviu de modelo e inspiração para muitas das reformas havidas no Brasil na década de 90 (...) Esses parâmetros gerais deveriam ser desenvolvidos na forma de currículo pelos sistemas de ensino e em projetos pedagógicos nas escolas de todo Brasil. Entretanto, os sistemas de ensino não fizeram a devida mediação, em razão do que, em diversos sistemas, cada escola passou a desenvolver sua proposta pedagógica a partir de um currículo presumido, muitas vezes inspirados no livro didático. Em São Paulo não foi diferente, não havia equidade sistêmica entre as escolas da rede. Na prática cada qual praticava seu próprio currículo presumido” (CENP, 2008).

O cenário educacional de São Paulo revela, por um lado, a transição do método de ensino na rede pública, e por outro, uma nova tendência dos materiais didáticos. A rede de ensino paulista deixa de lado um passado com

experiências na autonomia do professor para constituir uma rede de ensino própria, unificada e uniforme. Essa uniformização são os *Cadernos do Professor*, cujo objetivo é garantir o mesmo ensino, com mesmo conteúdo e ao mesmo tempo para todos os cinco milhões de alunos matriculados na rede de ensino paulista. As implicações imediatas dessas mudanças no cenário paulista podem ser vistas no controle do trabalho docente.

II. 3. Currículo Consolidado?

2.3.1. Avaliação Docente

Em 2008, no final do segundo semestre letivo, após consolidar a cultura de avaliações externas de desempenho dos estudantes, por meio de provas nacionais, estaduais e municipais que se proliferaram na rede pública nos últimos anos, o estado de São Paulo deu os primeiros passos para avaliar seus professores. O tema é controverso, desperta reações sindicais e divide acadêmicos e gestores. Mesmo assim, iniciativas isoladas e prerrogativas institucionais têm aberto caminho pelo qual docentes devem passar, mesmo que temporariamente, de avaliadores a avaliados.

Os 215 mil professores temporários da rede pública estadual paulista foram submetidos a uma avaliação que determinou o futuro de cada docente não efetivo no processo de atribuição de aulas em 2009. A prova teve como objetivo reclassificar os professores levando em conta o tempo de serviço prestado e o resultado na avaliação organizada pela CENP. Para permanecer em sala de aula como professor vinculado à SEE-SP, os docentes candidatos responderam a uma prova com 25 questões de múltipla escolha com base na nova proposta curricular. Deles exigiu-se o conhecimento da Proposta Curricular da disciplina pretendida: Língua Portuguesa, Artes, Educação Física,

Inglês, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

“Prova classificatória destinada a professores temporários.

Comunicado CENP, de 6-11-2008.

A CENP como representante da Comissão responsável pela organização e implementação do Processo Seletivo Simplificado, objeto da Res. SE nº 69 de 30/10/2008 e à vista: estabelece como referencial básico da prova classificatória a Proposta Curricular do estado de São Paulo e da necessidade de assegurar a cada professor/candidato, condições de acesso direto aos documentos que compõem esse referencial básico, comunica às autoridades educacionais das escolas estaduais e aos docentes/candidatos interessados, a relação dos referenciais da Proposta Curricular do Ensino Fundamental e Médio do estado de São Paulo.

Ensino Fundamental - Ciclo II e Ensino Médio SÃO PAULO (estado) Secretaria da Educação. Proposta Curricular do estado de São Paulo para o ensino de História para o ensino fundamental Ciclo II e ensino médio. São Paulo: SE, 2008. (Comunicado CENP, 06/11/2008, Grifo nosso)

Habilitar docentes não concursados avaliando unicamente o domínio dos conteúdos vigentes nos *Cadernos do Professor* evidencia ainda mais a concepção de uma proposta elaborada de maneira unidimensional, que coloca o professor apenas como mero executor. A lógica que prevalece é a de um sistema interessado numa produtividade mensurável e politicamente controlada. Em protesto a essa avaliação, três mil docentes entregaram a prova em branco e outros 15 mil não a fizeram. A APEOSEP entrou com uma ação na Justiça contra a decisão da SEE-SP de permitir que apenas os professores que fizeram a prova classificatória participassem da atribuição de aulas para temporários. A entidade exigiu que todos concorressem às vagas.

O primeiro ano de implementação do novo currículo paulista ocorreu em meio a tensões e reivindicações do professorado. O desencontro de interesses entre SEE-SP e sindicato marcou com inúmeros protestos e paralisações o fim

do ano letivo. Em 2009, os impasses continuaram, a liminar feita pela APEOSEP foi aceita pela Justiça que cancelou a prova classificatória e deu oportunidade a todos os docentes para que pudessem participar por meio dos antigos critérios do processo de atribuição de aulas. O ano letivo de 2009 começou somente em 16 de fevereiro, uma semana após a data prevista, com outra novidade: o *Caderno do Aluno*, um material didático elaborado aos alunos da Rede com o propósito de facilitar o trabalho do professor na aplicação das novas metas para a Educação pública oferecida em São Paulo.

2.3 2. Cadernos do Aluno – Ciências Humanas e suas Tecnologias – História

Assim como os já reconhecidos sistemas de ensino privados, que possuem seu próprio material didático, o estado de São Paulo elaborou também os próprios recursos didáticos para os mais 3,3 milhões de alunos do EF II e EM da rede pública paulista (Figura 6). Com base na avaliação do primeiro ano de implementação da nova proposta curricular da SEE-SP, , reformulações foram feitas nos *Cadernos do Professor* e um inédito material didático foi desenvolvido aos alunos da rede pelo governo estadual de São Paulo.

Figura 6: Capa do *Caderno do Aluno*, História, 6ª série, 1º bimestre, 2009.



Denominado *Caderno do Aluno* – o material foi elaborado como um complemento ao *Caderno do Professor* –, todos os alunos do EF II e EM receberam da SEE-SP um *Caderno* para cada disciplina escolar, além dos livros didáticos comumente distribuídos no início do ano pela coordenação da escola, como parte do PNLD. Segundo informações divulgadas no *site* do projeto São Paulo faz Escola, com frequência a SEE-SP pede uma devolutiva dos professores, gestores e alunos referente aos materiais da Proposta Curricular. Para reavaliar e revisar o material didático, organizou-se por meio do *site* do Projeto uma consulta ao corpo docente para aperfeiçoar a Proposta Curricular.

“No fim de 2007 e início de 2008, os professores tiveram a oportunidade de contribuir com a Proposta Curricular por meio de sugestões de atividades e situações de aprendizagem. No curto período de participação, foram recebidos mais de três mil relatos.

No formulário de 2009, as experiências são relatadas com dados quantitativos que descrevem a atividade, os resultados e em que situações elas foram aplicadas. Entre os campos a serem preenchidos estão: objetivo e finalidade da atividade, número de alunos envolvidos, tempo demandado para sua aplicação, avaliação e depoimentos.

(Fonte <www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009/PE_SQUISA/RELATOS2009/tabid/1212/Default.aspx> Acesso em 2010)

Apesar desse instrumento oferecido ao professor, de participar da avaliação da Proposta Curricular, a SEE-SP não divulgou nenhum relatório sobre como os *Cadernos do Professor* foram avaliados. O que é realmente divulgado são informações incipientes que afirmam apenas as excelentes críticas, a boa aceitação e as experiências de sucesso.

Na apresentação dos *Cadernos* do professor (re-editado em 2009), destacou-se a participação dos professores na nova Proposta Curricular e a

concretização dos *Cadernos do Aluno* como novo recurso de apoio reivindicado pelo professor da rede pública.

“Caras professoras e caros professores, vocês constatarão que as excelentes críticas e sugestões recebidas dos profissionais da rede estão incorporadas ao novo texto do currículo. A partir dessas mesmas sugestões, também organizamos e produzimos os *Cadernos do Aluno*. Recebemos informações constantes acerca do grande esforço que tem caracterizado as ações de professoras, professores e especialistas de nossa rede para promover mais aprendizagem aos alunos. (...) que deram origem a produção dos Cadernos dos alunos, justa reivindicação dos professores, pais e famílias para que nossas crianças e jovens possuíssem registros acadêmicos pessoais mais organizados e para que o tempo de trabalho em sala de aula pudesse ser melhor aproveitado. A equipe da Secretaria segue muito motivada para apoiá-los, mobilizando todos os recursos possíveis para garantir-lhes melhores condições de trabalho. Contamos mais uma vez com a colaboração de vocês” (*Caderno do Professor*, 2009, Grifo Nosso).

A estrutura envolvida na produção do *Caderno do Aluno* é a mesma dos *Cadernos do Professor*. Nas mãos da Fundação Vanzolini, o material é produzido em grande escala, são 60 cadernos diferentes, um para cada disciplina e para cada série. Segundo dados apresentados pela Imprensa Oficial do estado de São Paulo, no total, serão 108,3 milhões de exemplares por ano. Os alunos do Ensino Fundamental receberão sete cadernos, um para cada disciplina (Língua Portuguesa, Matemática, Artes, Língua Inglesa, Ciências, Geografia e História), e ao longo do ano letivo receberão um total de quatro volumes de cada disciplina. Para os alunos do Ensino Médio serão 11 cadernos (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Física, Química, Biologia e Matemática).

O material foi elaborado por uma equipe multidisciplinar composta por educadores da Secretaria Estadual de Educação e por especialistas consultados pela “pasta”. A rede de educadores também opinou para

aperfeiçoar o *Caderno do Professor* (elaborado em 2008), base pedagógica, de apoio e de pesquisa para o professorado paulista (Imprensa Oficial, 2009).

A equipe envolvida na elaboração dos *Cadernos de História* foi liderada pelo mesmo coordenador das autoras responsáveis pelo *Caderno do Professor*, Paulo Miceli. Para desenvolver os *Cadernos do Aluno*, constituíram a equipe: Glaydson José da Silva, professor de História vinculado à Universidade Federal de São Paulo; Diego López Silva, historiador e coordenador de projetos pedagógicos em Campinas; Mônica Lungov Bugelli e Raquel dos Santos Funari.

2.3.3. Caderno do Aluno ou Livro didático?

Desenvolvido em 2009 para os cerca de 3,3 milhões de estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, o *Caderno do Aluno* traz exercícios, mapas, tabelas, indicadores bibliográficos e dicas de estudo para ser desenvolvido em sala de aula e em casa, servindo, sobretudo, como um apoio ao que deve ser trabalhado pelo professor com base nas Propostas Curriculares.

“O novo material complementa livros didáticos e servirá para poupar tempo ao jovem, que não precisará copiar todo o conteúdo da lousa. Idem ao tempo do professor, que terá mais disponibilidade para aclarar dúvidas do aluno. Também poderá ser útil aos pais na supervisão do estudo de seus filhos.” (Imprensa Oficial, 2009)

O *Caderno do Aluno* para a CENP e a SEE-SP é muito diferente de um livro didático. Ele não expõe, assim como o *Caderno do Professor*, o conteúdo curricular, apenas o organiza por meio de ilustrações, pequenos textos e propostas de exercícios ao que está previsto como conteúdos da disciplina. É uma tentativa de viabilizar com mais eficiência o cumprimento dos

compromissos firmados pela nova Proposta Curricular paulista para a sala de aula. O tempo determinado pelos *Cadernos do Professor* para a aplicação do conteúdo escolar e a dificuldade evidente em garantir que tudo seja ensinado como o previsto caracterizam o material dos alunos, dando-lhe um formato apostilado cujas páginas auxiliam nas situações de aprendizagem do *Caderno do Professor*.

“Você está recebendo um Caderno com propostas de atividades. Algumas vão auxiliar você a acompanhar melhor o trabalho do(a) professor(a) em sala de aula; outras ajudarão você a realizar tarefas sozinho em casa. É importante que você saiba que este Caderno não é um livro didático; por isso, ele não traz exposição de conteúdos. Os conteúdos que você vai aprender serão ensinados pelo(a) professor(a) em sala de aula com o apoio dos livros didáticos que ele(a) indicar” (*Caderno do Aluno de História*, 2009).

As atividades do *Caderno do Aluno* acompanham as sugestões de trabalho do *Caderno do Professor*. A própria organização do material do aluno assemelha-se muito à disposição dos tópicos de aprendizagem do *Caderno do Professor* (Figura 7). Em ambos, enfatiza-se por meio de diferentes atividades o que, segundo a SEE-SP, são as habilidades e competências do conteúdo proposto.

Figura 7: Situação de Aprendizagem 1 – o Feudalismo e suas relações sociais, econômicas e religiosas. *Caderno do Aluno*, História. 6ª série, 1º bimestre.



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 O FEUDALISMO EM SUAS RELAÇÕES SOCIAIS, ECONÔMICAS, POLÍTICAS E RELIGIOSAS

Para dar início às atividades deste bimestre trabalharemos com um documento do século XIII. É muito importante que você saiba que os documentos escritos são algumas das formas utilizadas pelos historiadores para conhecer o passado, (ainda que em fragmentos) e possibilitam o exercício de investigação. Vale ressaltar que esses documentos escritos que conservamos, contudo, não são a História, mas instrumentos importantes para entender acontecimentos do passado.

Leia atentamente o documento abaixo e grife as ideias centrais. Em seguida, faça o que se pede.



Leitura e Análise de Textos

O feudo (século XIII)

O que é feudo, onde tomou este nome e quais as suas características?

Feudo é o benefício dado pelo *senhor* a algum homem porque se tornou seu vassalo e lhe fez homenagem de ser-lhe leal, tomou este nome que deve o vassalo guardar ao senhor. São duas as formas de feudo: uma é a outorga, uma vila, ou castelo, ou outra coisa que se constitua um bem de raiz e este feudo não pode ser tomado do vassalo a não ser se falecer o senhor com o qual tratou ou se fizer algum erro pelo qual o deva perder [...]. Outra maneira é o chamado feudo de câmara; este se faz quando o rei doa *maravedis* [moeda castelhana] a algum vassalo seu, todo ano em sua câmara, e este feudo pode o rei cancelar quando quiser.

Afonso X, o Sábio. *Las Sete Partidas*. Madrid: Boletim Oficial del Estado, 1985. 3 v. Ed. Facsímile: Salamanca, 1555. p. 65. In: PEDRERO-SÁNCHEZ, María Guadalupe. *História da Idade Média: textos e testemunhas*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 2000. p. 97-98.

1. Pesquise em seu livro didático, em um dicionário ou livros de apoio o significado das palavras selecionadas no documento. Não se esqueça de considerar que o significado das palavras relaciona-se ao contexto histórico que estamos estudando:

Feudo: _____

O *Caderno do Aluno* estrutura-se com exercícios que permitem o uso do livro didático, pesquisas na internet, dicionários e enciclopédias sem deixar de ser o protagonista nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Seus exercícios orientam quando e como utilizar o livro didático de acordo com as prerrogativas da nova Proposta Curricular paulista. Ou seja, o livro didático limita-se a apoiar o professor e o aluno nas discussões de conteúdos, pois a execução das atividades é de responsabilidade do material elaborado pelo governo do estado.

Há enorme diferença entre os livros didáticos e os *Cadernos do Aluno*. Ambos se distanciam em aspectos como projeto gráfico, edição e volume de conteúdo oferecido, por exemplo. Basicamente, os *Cadernos do Aluno*, de maneira sucinta, propõem um roteiro de leitura e exercícios, enquanto os livros didáticos se alongam na teoria e oferecem uma infinidade de exercícios, leituras complementares, ilustrações, fotografias, etc., tudo acompanhado de riqueza visual e recursos gráficos. Ainda assim, os *Cadernos do Aluno* contêm sugestões de exercícios e atividades muito similares às propostas nos livros aprovados para o EF II pelo PNLD no triênio 2008/2009/2010.

Na segunda “Situação de aprendizagem” do *Caderno do Aluno de História* no primeiro bimestre, o conteúdo curricular são “As cruzadas e o contato entre as sociedades ocidentais europeias e orientais”. Propõe-se para a discussão do tema a leitura de um texto escrito pelo próprio autor do *Caderno*, expondo, em linhas gerais, o conteúdo. Para analisar o texto, sugere-se um exercício que possibilita ao aluno verificar a relação das informações do texto com a imagem de um cavaleiro cristão (Figura 8). Segundo as instruções no *Caderno do Professor*, nesse exercício deve-se realizar uma discussão com base no texto do *Caderno*: quais são os elementos característicos dos cavaleiros Cruzados? Quem eram? O que queriam?

Figura 8: Situação de Aprendizagem 2 – As cruzadas e o contato entre as sociedades ocidentais europeias e orientais, *Caderno do Aluno*, História, 6ª série, 1º bimestre.



Representação de batalha das Cruzadas em vitral de uma igreja francesa.

A partir da leitura do texto e da observação da imagem do vitral, escreva três elementos que estão presentes na representação de um cavaleiro que participava de uma Cruzada.



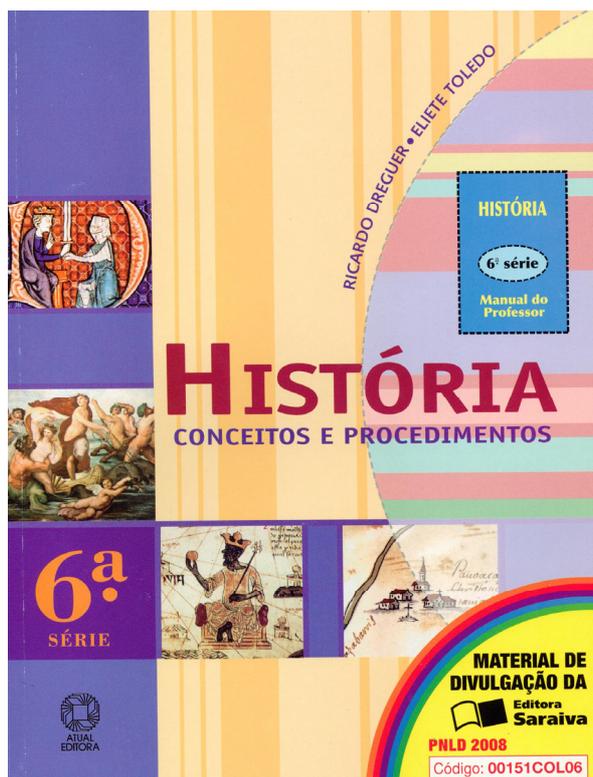
LIÇÃO DE CASA



1. Pesquise em um dicionário o significado da palavra “concílio” e registre as informações no espaço abaixo.

Em uma obra aprovada no PNLD de 2007 para o triênio 2008/2009/2010 (Figura 9), “*História: conceitos e procedimento*” de Ricardo Dreguer e Eliete Toledo, os procedimentos para a discussão do mesmo conteúdo são bem parecidos com a abordagem dos exercícios dos *Cadernos do Professor*.

Figura 9: “*História: conceitos e procedimento*” de Ricardo Dreguer e Eliete Toledo, Editora Atual, 2006, São Paulo. Obra aprovada no PNLD para o triênio 2008/2009/2010.



Na seção “Conceitos e Noções”, com base no texto dos autores e em um trecho da obra de George DUBY, propõem-se exercícios que relacionam religião e poder. Na seção seguinte, “Ligando os pontos”, a questão 4 solicita explicações sobre o tema das Cruzadas: a) o que foram; b) quais os motivos de sua realização; c) em que período se realizaram; d) como terminaram.? A questão 5 fecha o tema com uma atividade em grupo que sugere a confecção de painéis e maquetes com as características gerais da estrutura de um feudo. (Figura 10).

Figura 10: “História: conceitos e procedimento” de Ricardo Dreguer e Eliete Toledo, Editora Atual, 2006, São Paulo. p. 47.

CAPÍTULO 3 • EUROPA: SÉCULOS X A XIII

CONCEITOS E NOÇÕES

Religião e poder

Para ampliar a discussão sobre a relação entre religião e poder, leia um texto do historiador francês Georges Duby:

É preciso, também, tentarmos esquecer o que pensamos e colocarmos-nos na pele dos homens de oito ou dez séculos atrás, para penetrar na civilização da Idade Média, tão diferente da nossa. Ninguém duvidava, naquela época, que houvesse um outro mundo, além das coisas visíveis. Impunha-se, então, uma evidência: os mortos continuam a viver nesse outro mundo. [...] Todas as culturas — emprego o plural porque junto à cultura dos membros da Igreja existiam, também, uma cultura guerreira e uma cultura camponesa — são dominadas pelas mesmas angústias em relação ao mundo. Elas partilham um sentimento geral de impotência para dominar as forças da natureza. A cólera divina pesa sobre o mundo e pode manifestar-se por este ou aquele flagelo. O que conta essencialmente é garantir a graça do céu. Isso explica o poder extraordinário da Igreja, dos servidores de Deus na Terra, pois o Estado, tal como o concebemos hoje, não existia. O direito de comandar, fazer justiça, proteger, explorar o povo dispersava-se entre vários pequenos núcleos locais. Os chefes, esses homens que empunhavam a espada, a espada da justiça, sentiam-se os representantes de Deus, encarregados da manutenção da ordem que Deus quer fazer respeitar na Terra.

DUBY, Georges. *Ano 1000, ano 2000: na pista dos nossos medos*. São Paulo: Unesp, 1998. p. 15.

Segundo o texto, qual a relação entre religião e poder para os europeus do período medieval?

LIGANDO OS PONTOS

- Retome o mapa da Europa no ano 1000 (página 37), identificando:
 - os reinos existentes;
 - os ducados;
 - os condados.
- Explique, com exemplos, por que os membros da Igreja Católica na Europa dos séculos X a XIII possuíam tanto poder.
- Faça um esquema mostrando a hierarquia existente entre os nobres medievais. Para isso, retome o texto e identifique os vários tipos de nobre e, em princípio, quem estava subordinado a quem.
- Sobre as Cruzadas, explique:
 - o que foram;
 - quais os motivos de sua realização;
 - em que período se realizaram;
 - como terminaram.
- Faça uma história em quadrinhos representando as relações entre um suserano e seu vassalo. Para isso, crie desenhos e diálogos incluindo:
 - a cerimônia de homenagem;
 - as obrigações dos vassalos;
 - as obrigações dos suseranos.

DIÁLOGO COM O PRESENTE

Distribuição de terra

Leia a seguir o trecho de uma reportagem sobre a concentração de terras no Brasil.

Concentração e ociosidade de terras crescem de 92 a 98

A concentração e a ociosidade das terras aumentaram nos anos 90. De 1992 a 1998 a área das grandes propriedades (acima de 2.000 hectares) aumentou 56,2 milhões de hectares, uma área correspondente ao território da França.

47

Pelas figuras 7, 8, 9 e 10, pode-se visualizar as diferenças e semelhanças entre o projeto gráfico/editorial e metodológico nos materiais didáticos. Nos *Cadernos do Aluno*, por exemplo, todas as capas são iguais, o que muda são as cores da coleção da disciplina, e no caso da de História, a cor é grafite. Nelas não são aplicados muitos recursos artísticos e gráficos, como fotos, ilustrações e cores, diferente do que acontece nas capas de livros didáticos aprovados pelo PNLD, que apresentam projetos gráficos mais elaborados e atrativos a cada novo edital.

A organização do *Caderno do Aluno*, assim como nos livros didáticos, é feita por meio de seções. Nele, em vez de capítulos há uma divisão sinalizada como “Situação de Aprendizagem” para orientar a leitura do material sobre o conteúdo em questão. Dentro de cada seção há ainda outro tipo de organização, feita por meio das vinhetas:

- “Leitura e análise de textos”, com leituras complementares;
- “Lição de casa”;
- “Você aprendeu?”, com exercícios de fixação;
- “Para saber mais”, com sugestões para complementar o assunto;
- “O que eu aprendi”, espaço para apontamentos do aluno;
- “Pesquisa individual”, com ideias de pesquisas em livros, internet, enciclopédias etc;
- “Pesquisa em grupo”.

No livro de Dreguer e Toledo, 2006, a estrutura é organizada por meio de unidades e capítulos dentro dos quais temos a divisão:

- “O que vamos estudar?”, em que são apresentados os eixos conceituais trabalhados no capítulo;
- “O trabalho com fontes históricas”, em que se analisam de diferentes maneiras a fonte histórica;
- “Conceitos e noções”, em que são trabalhados conceitos e noções importantes para a compreensão dos assuntos abordados no capítulo;

- “Ligando os pontos”, em que se utilizam recursos como história em quadrinhos, diálogos, esquemas, análise de imagens, produção de textos, debates, etc como atividade;
- “Diálogo com o presente”, com o objetivo de problematizar questões atuais e estabelecer o diálogo entre presente e passado;
- “Para se divertir e aprender”, no final de cada capítulo, com atividades lúdicas, como jogos, criação de imagens, dramatização, maquetes.

Podemos constatar que entre as duas obras há linguagens, formatos e propostas de exercícios semelhantes. A particularidade do *Caderno do Aluno* está mesmo na inferioridade gráfica do material e na maneira sucinta de apresentar e trabalhar com os conteúdos. A seu favor conta o fato de o livro ser do próprio aluno, onde ele tem espaço para responder aos exercícios sem a preocupação de ter de devolvê-lo no final do ano letivo, que é o que acontece com o material aprovado pelo PNLD, cuja validade é de três anos. A SEE-SP distribuiu, em 2009, 144 milhões de exemplares do *Caderno do Aluno* para as 5.500 escolas de todo o estado, com investimentos de R\$ 113 milhões. Todos os cinco milhões de alunos matriculados nas escolas estaduais receberam as cartilhas no início do ano letivo para serem usadas em sala de aula e levadas para casa. Não há aluno da rede estadual sem esse material didático (SEE-SP, 2009).

2.3.4. Caderno do Aluno: *Produção e Repercussão*

A SEE-SP elaborou as apostilas – associou-se à Fundação Vanzolini e às equipes da CENP para escrever esse material – e contratou seis grandes editoras e/ou gráficas por meio de edital público para que imprimissem e distribuíssem às escolas. Homologado em 8 de dezembro de 2008, e publicado em DO (*Diário Oficial*) no dia 17 de dezembro de 2008, eis um resumo dos lotes, gráficas vencedoras e respectivas disciplinas a serem contempladas:

Tabela 2: Impressão dos Cadernos do Aluno, gráficas e disciplinas por lote. 2008/2009, São Paulo. (Fonte: *Diário Oficial do estado de S. Paulo*)

GRÁFICAS E DISCIPLINAS POR LOTES ~ Caderno do Aluno ~ Ensino Fundamental e Ensino Médio		
FTD	Lote 1	Artes e Ciências
IBEP	Lote 2	Filosofia e Geografia
ESDEVA	Lote 3	Física e História
PLURAL	Lote 4	Biologia e Português
MULTIFORMAS	Lote 5	Matemática e Sociologia
POSIGRAF	Lote 6	Inglês e Química
OBS: Não há cadernos de Educação Física neste certame		

Cada uma dessas gráficas/editoras recebeu com a operação entre nove e onze milhões de reais. Para o Lote 1, da Editora FTD (Artes e Ciências), foram lançadas quatro ordens de serviço, totalizando R\$ 12.554.353,96, entre dezembro de 2008 e setembro de 2009; o Lote 2, Geografia e Filosofia, do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP), recebeu R\$ 12.996.463,72 em quatro ordens de serviço, de dezembro de 2008 até outubro de 2009; o Lote 3, de Física e História, pertence à Esdeva Indústria Gráfica SA que já recebeu por cinco ordens de serviço a quantia de R\$ 13.572.846,25, entre dezembro de 2008 e setembro de 2009; o Lote 5, pertencente ao Comércio e Indústria Multiformas LTDA, destinado às disciplinas de Matemática e Sociologia, aparece como tendo recebido R\$ 3.386.494,74 em 19 de dezembro de 2008, sendo que o pagamento de 24 de dezembro foi retificado em DO de 9 de janeiro de 2009, já que era destinado à outra gráfica, àquela do Lote 4. O Lote 6 pertenceu à Gráfica e Editora Posigraf SA, que levou R\$13.286.501,68 pelas apostilas de Inglês e Química, entre dezembro de 2008 e setembro de 2009. (*Diário Oficial - Agência Imprensa Oficial*; 5 de março de 2009.)

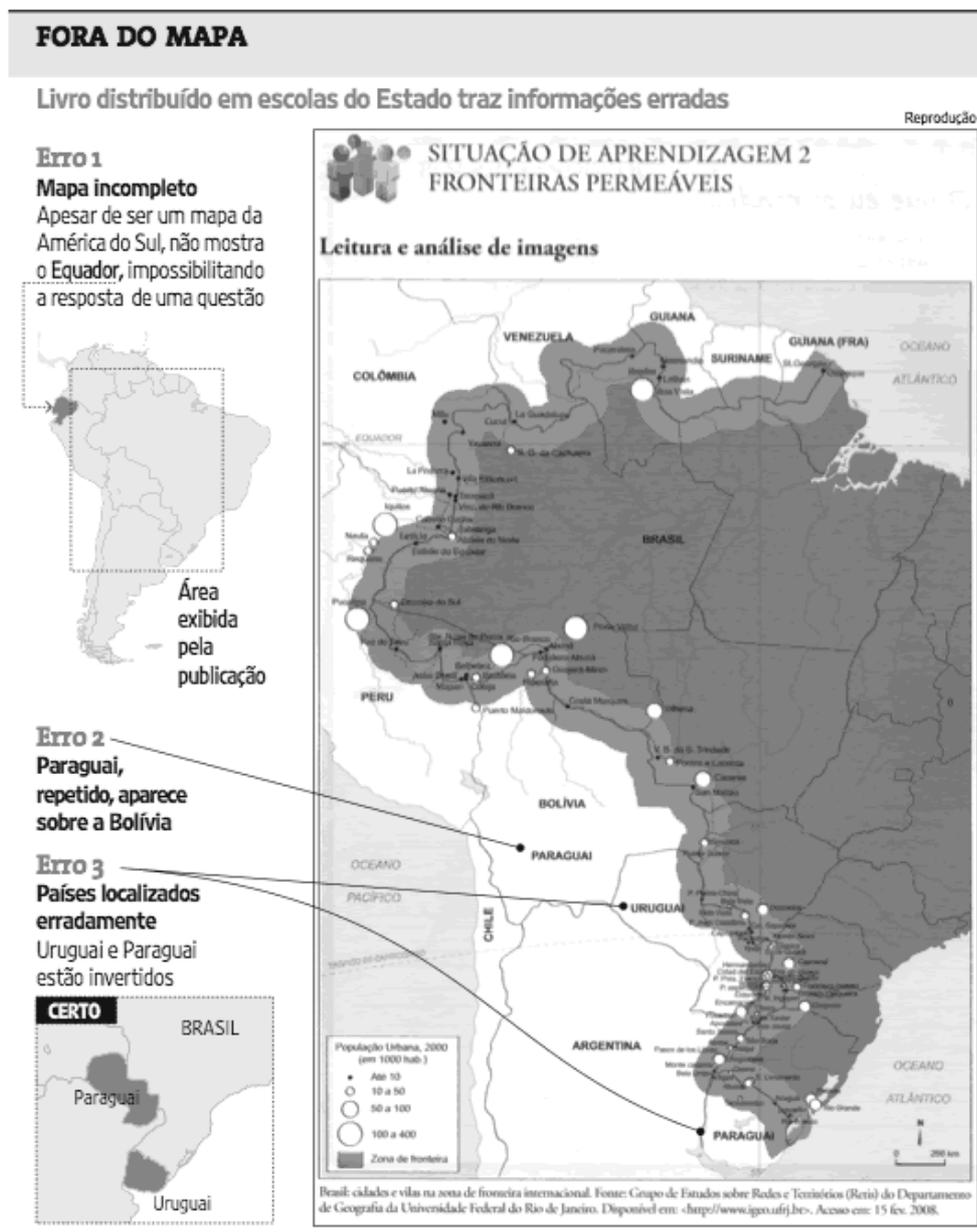
Toda a estrutura mobilizada para a confecção dos materiais didáticos dos alunos da rede pública paulista foi cercada de polêmicas. A primeira delas é sobre o gasto com a impressão dos materiais. O estado de São Paulo é dono da Imprensa Oficial, que tem o maior parque gráfico da América Latina. Por que, então, a impressão não foi feita pela IMESP? Será que essa impressão de

apostilas foi feita para que não se perdesse o contato com a indústria gráfica? (NASSIF, 2009). A segunda é sobre a ordem de pagamento feita à gráfica Plural para a impressão dos Cadernos de Educação Física, mesmo o material da disciplina não constando em edital.

Os *Cadernos do Professor e do Gestor*, impressos pela Imprensa Oficial e distribuídos por uma empresa de transporte por ela contratada, chegaram às escolas até 20/02/2009. Foram entregues nas escolas kits por disciplina, para viabilizar o planejamento das aulas. No período de 20/01/2009 a 20/02/2009, fez-se a entrega dos *Cadernos do Aluno*, volume 1, nas escolas e DEs (reserva técnica). Até o dia 20/02/09, todas as escolas receberam os kits correspondentes ao número de classes de sua escola, à exceção de Educação Física. A distribuição funcionou da seguinte maneira: Ensino Fundamental II recebeu sete kits e o Ensino Médio 11, cada um correspondente a uma disciplina, de acordo com o número de classes por escola.

No início do ano letivo de 2009 apareceram os primeiros problemas relacionados à utilização do material. O primeiro deles, com repercussão nacional, foi o erro no Caderno do Aluno de Geografia, da 6ª série do EFII, na segunda “Situação de Aprendizagem 2 – Fronteiras permeáveis” (Figura 11), em que aparece grafado duas vezes o nome Paraguai no mapa da América do Sul e ainda as localizações invertidas dos países Uruguai e Paraguai. O erro repete-se também no livro do professor. Outra incorreção é a não-inclusão do Equador nesse mesmo mapa. Com tantos erros, o aluno fica impossibilitado de responder a questão que o acompanha: "Quais são os países sul-americanos que não fazem fronteira com o Brasil?" (*Folha de S. Paulo*, 17 de Março, 2009)

Figura 11: *Caderno do Aluno de Geografia*, da 6ª série do EF II, Situação de aprendizagem 2, *Fronteiras Permeáveis*, São Paulo, 2009. (Fonte: *Folha de S. Paulo*, 17 de Março, 2009)



Para a presidente da APEOESP, Maria Isabel Noronha (2008), o problema começou quando a Secretaria impôs o material. Segundo ela, “isso é fruto da atitude da secretaria de retirar a autonomia dos professores que não podem escolher o próprio material”. A SEE-SP disse, em nota, que o erro é de responsabilidade da empresa que produziu o material e que as escolas já foram alertadas sobre a falha por meio do *site*. Mas a errata só pode ser

consultada pela direção da escola por meio de senha. A secretaria disse que a falha partiu da Fundação Vanzolini, "que elaborou os mapas e o projeto gráfico". Disse ainda que o material não seria trocado e que o procedimento, diante do erro, era que os professores devem orientar seus alunos sobre a correção. A Fundação Vanzolini, responsável pela edição, disse que o material foi produzido por professores indicados pela secretaria. Segundo outras informações do sindicato:

“há uma grande dificuldade da equipe da Educação, que começa com o próprio governador e passa pela 'secretária' em assumir seus próprios erros. Empurram para a Fundação Vanzolini, que devolve para a Secretaria da Educação. Os erros citados são graves, porém não são piores que o vício de origem que norteia a gestão estadual desde pelo menos a gestão de Alckmin: a terceirização para a confecção dos materiais, quando existe o IMESP. Mas há outra questão: é necessária mesmo a produção das tais apostilas, quando, após escolha dos docentes, foram enviados às escolas pelo MEC os livros didáticos, indiscutivelmente material de mais qualidade que as apostilas, até porque foram resultados da escolha dos professores? Outro ponto que se levanta é quanto aos prazos de entrega desses materiais pela Secretaria, raramente são cumpridos, ou cumpridos pela metade. De todo modo, até porque são materiais de qualidade duvidosa, conforme os vários comentários aqui postados demonstram, questiono a necessidade desses materiais, quando o mais importante mesmo é o acesso aos livros didáticos pelo alunado. Tendo esses livros ao alcance dos alunos, os professores poderão dar boas aulas, apesar dos enormes sacrifícios a que são submetidos, especialmente aqueles que ministram aulas em mais de uma escola (APEOSEP, 2009).

O grave erro divulgado pelos professores, sindicatos e jornais confronta a política organizada pelo PNLD que sujeita todos os livros inscritos no processo de distribuição do MEC a uma rigorosa avaliação para assegurar qualidade aos materiais. Esse não é o único erro apontado pelos professores, é comum haver exercícios no *Caderno do Aluno* que não se repetem no livro-

manual do professor, e vice-versa, além de exercícios sem resposta no livro do docente, ou com respostas erradas. Os erros de grafia estão por todas as partes, trocam-se datas, informações, letras e palavras, numa clara demonstração de que os *Cadernos* desenvolvidos pelo governo de São Paulo não passaram por uma avaliação rigorosa.

Para a SEE-SP, apesar das tensões com os professores, inúmeras paralisações e as polêmicas em torno dos materiais didáticos assinados pelo governo paulista, em 2009 consolidou-se a nova Proposta Curricular. Segundo informações da Secretaria, o conceito de aprendizagem respeita as estruturas de pensamento de crianças, adolescentes e jovens de todo o estado (SEE-SP 2009). A participação de alunos na avaliação do SARESP foi recorde: ao todo, 77% de um total de 2,5 milhões de alunos da rede pública estadual realizaram o exame. Escolas municipais e particulares também participaram. Para 2010, o Currículo do estado de São Paulo, agora consolidado, continuará trabalhando com conceitos de aprendizagem que respeitam as estruturas de pensamento de crianças, adolescentes e jovens (SEE-SP, 2009).

A implantação do novo currículo representou uma grande mudança para o trabalho dos professores. O planejamento pedagógico deu lugar à discussão de como usar os materiais didáticos, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores, pois seu uso atrela ainda mais a responsabilidade do professor diante das novas propostas. Ele passa a ser submetido a uma lógica de trabalho industrial em que o profissional deve alcançar metas, resultados e seu trabalho torna-se, cada vez mais, racionalizado.

Perceber o papel político desempenhado pelo professor neste momento de mudança, por meio de sua prática docente em sala de aula, poderá revelar uma atuação importante nesse contexto de proletarização do exercício docente. A proletarização e a racionalização do trabalho, segundo Apple (1997), têm tido um grande e consistente efeito nas atividades com elevados níveis de autonomia. O processo de racionalização do trabalho envolveu o exercício do professor numa grande reestruturação de suas funções devido ao abuso dos procedimentos de controle técnico no currículo das escolas. O

trabalho do ensino está a tornar-se idêntico a processos semelhantes aos que conduziram à proletarização de muitos outros trabalhos fabris e administrativos (APPLE, 1997). Procedimentos, competências de ensino pré-determinadas, respostas dos alunos pré-determinadas e avaliação prévia e posterior, conduziram a uma perda do controle de trabalho e a uma separação entre concepção e execução.

CAPÍTULO III

III. 1. Proposta Curricular, Prática Docente e Materiais Didáticos

No âmbito desta pesquisa, a problemática centrou-se na compreensão do modo como os professores da rede pública estadual paulista do EF II receberam as propostas pedagógicas do projeto São Paulo faz Escola, de que maneira o material didático foi trabalhado em sala de aula, como foi a aceitação desse material pelo professor de História e se houve ou não um cerceamento do trabalho docente. Afinal, qual o tipo de relação que o professor estabeleceu com esse material? Como o professor utilizou os *Cadernos* e os livros didáticos? A prática de ensino do professor mudou? A proposta do projeto São Paulo faz Escola alcançou seus objetivos básicos, isto é, uniformizou o que é ensinado?

Para responder a essas questões, privilegiou-se o ambiente da sala de aula, justamente por ser esse espaço o direcionador das mudanças previstas. É na sala de aula que deve haver mudanças, é no exercício docente que o projeto São Paulo faz Escola intervém. Segundo a própria Secretaria:

“cabe lembrar a responsabilidade da equipe gestora como formadores de professores e a responsabilidade

dos docentes, entre si com o grupo gestor, na problematização e na significação dos conhecimentos sobre sua prática. (...) é importante esclarecer que, ao se atribuir ao(à) professor(a) a responsabilidade pelo comando da sala de aula, não se está propondo nenhuma forma de controle autoritário, felizmente há tempos banido do ambiente escolar. Contudo, recusar o autoritarismo não significa abrir mão da responsabilidade de ensinar ou, em outras palavras, levar a aprender” (SEE-SP, 2008).

A prática docente nunca foi tão submetida a recursos didáticos na rede pública estadual como agora. Os materiais didáticos devem ser seguidos passo a passo, sendo a sua própria organização um planejamento de aula.

“Os livros elaborados pelo governo funcionam como guias - detalham o que deve ser feito aula a aula, indicam as habilidades dos alunos que precisam ser trabalhadas e propõem avaliações. Mas há quem reclame que o formato massifica a maneira de ensinar” (*O Estado de S.Paulo*, 09/02/ 2008).

Apesar de o material didático ser um importante recurso de análise do que é posto pelos currículos oficiais, compreendê-lo no seu ambiente de uso, a sala de aula, pode apontar para apropriações específicas que o público escolar, principalmente os professores, fazem do que está prescrito nos currículos.

“Apesar de acreditarmos ser o livro didático um elemento prescritivo chave do currículo, e daí a importância de estudá-lo, vale lembrar que o seu uso, que se concretiza na prática da sala de aula, dá-se com sujeitos específicos, em dadas condições sócio-históricas e ao lado de outros recursos (a lousa e o giz, por exemplo), tendo então esse uso a potência de subverter o prescrito, mas o faz valendo-se do próprio material, isto é, de uma condição objetiva que está dada” (CASSIANO, 2004. p.34).

Por mais que autores, editoras e o próprio governo proponham conteúdos e formas de leitura, o professor e os alunos apropriam-se desses elementos conforme uma situação muito específica, já que a leitura é uma atividade criadora de significados e, estes, muitas vezes, vão além daqueles esperados por seus autores. Para Chartier, mesmo que o livro produzido oriente a leitura, a apropriação do leitor é incontornável, pois a leitura é criadora de significados. Abordar leitura é, portanto, considerar, conjuntamente, a irreduzível liberdade dos leitores, e os condicionamentos que podem refreá-los (CHARTIER, 1988). Mesmo com essa especificidade do modo como se lê um livro didático, é possível, resguardando algumas limitações tomar algumas considerações sobre o livro. (DAMASCENO, 2006)

Segundo Munakata, nos materiais didáticos a leitura expressa-se pela utilização do livro:

“a rigor, livro didático não é para ser lido como se lê um tratado científico – postura adotada por muitos críticos de conteúdo dos livros didáticos. Livro didático é para usar: ser carregado à escola; ser aberto; ser rabiscado (não, isso não pode, o livro não pode ser consumível!); ser dobrado; ser lido em voz alta em alguns trechos e em outros, em silêncio; ser copiado (não se pode consumi-lo!); ser transportado de volta à casa; ser aberto de novo; ser 'estudado'” (MUNAKATA, 1997, p. 204).

Diversas pesquisas têm sido feitas nesse sentido e muito se diz sobre a relevância deste objeto de pesquisa em sala de aula. Em um trabalho de mestrado, Araújo (2001) defendeu a dissertação sobre o uso do livro didático de História focando-se nos depoimentos de professores. Para a pesquisadora, o livro didático “é a base da seleção dos conteúdos e do desenvolvimento de atividades”. Ela se preocupa, principalmente, em verificar os “indicadores de uma relativa autonomia docente na construção pedagógica” ante o livro didático. Tais preceitos são colocados como problemas em pesquisas que buscam entender o uso do material didático em sala de aula.

“Na busca de superar uma visão incompleta e distorcida popularmente do que seja a prática do professor de História que usa o livro didático, fez-se necessário analisar suas falas e suas próprias considerações. Ouvir estes professores deixá-los descrever o seu dia a dia e situações peculiares, possibilitou-me mergulhar (...) quanto à forma de utilização deste material”. (ARAÚJO, 2001, p.06)

Para Munakata, a investigação em sala de aula sobre as práticas de professores e alunos com base em materiais didáticos é bastante reveladora, e não apenas por apontar limites e deficiências dos professores, mas também para mostrar a extrema criatividade que se faz desse material. Nesse caso em específico – São Paulo faz Escola –, a experiência dos professores com os *Cadernos do Aluno* e do *Professor* constitui-se um importante recurso de análise, já que o uso e apropriação desses materiais são obrigatórios sem que tenha havido adequada participação docente em sua elaboração e estruturação.

III. 2. A Proposta Curricular Vista pelo Professor: Entrevistas com Professores de História

A fonte que constituiu a discussão deste capítulo são os relatos de professores recolhidos oralmente por meio de entrevistas. O depoimento do professor de História sobre sua própria prática de ensino em um momento de transição no ensino público paulista coloca-se como um importante instrumento de análise dos materiais didáticos da nova Proposta Curricular de São Paulo. Submetido a uma lógica de controle, o professor teve poucas oportunidades de

mostrar o trabalho desenvolvido com base nos *Cadernos do Professor* e *Cadernos do Aluno* em sala de aula.

A princípio, um dos recursos que seria utilizado para coleta de dados junto aos professores era a proposta de um trabalho de campo em escolas públicas estaduais na cidade de São Paulo. As escolas escolhidas para a pesquisa foram selecionadas com base no rendimento dos alunos no SARESP. Das duas escolas escolhidas, uma estava classificada com bom desempenho e a outra com rendimento regular. Esse acompanhamento decorreria num trabalho cotidiano ao lado de professores do Ensino Fundamental II para que se percebesse a recepção e o uso do material didático do projeto São Paulo faz Escola. No entanto, em ambas as escolas, o trabalho foi impedido por diferentes fatores. Na escola com bom desempenho, a direção barrou a tentativa do trabalho de campo, alegando impossibilidade de os professores terem um pesquisador acompanhando o trabalho em sala de aula. Nem ao menos contato com os professores foi permitido. Já na escola com desempenho regular, a direção permitiu o acesso aos professores, mas desta vez, foram os próprios docentes que se recusaram a participar da pesquisa. Eles alegavam que este trabalho poderia denunciar as mazelas do ensino público e, por essa razão, não poderiam permitir que a sala de aula fosse observada. Nesta escola, os professores também se recusaram a participar das entrevistas.

O contato com os professores para a realização das entrevistas foi o momento mais difícil e desgastante da pesquisa. Chegar às escolas exigiu fôlego para superar a má vontade de muitos coordenadores e diretores que impediam o contato direto com os professores de História. Foram várias tentativas de entrevista, todas barradas pela equipe administrativa da escola, que desconfiava da pesquisa num primeiro contato. Quando, finalmente, algum professor respondia ao contato, o encontro era marcado fora da escola. O que ocorreu nas escolas que a princípio comporiam o ambiente de pesquisa repetiu-se nas demais unidades visitadas. O requisito definido para a escolha das escolas precisou ser abandonado e outras estratégias precisaram ser pensadas. Por fim, a aproximação com os professores de História deu-se por

contatos pessoais, por meio de colegas, também professores, que indicaram outros colegas da área de História que aceitaram registrar, em uma pesquisa acadêmica, sua prática de ensino com os materiais didáticos propostos pela SEE.

Por mais que o contato com esses professores não tenha sido como previamente definido pela pesquisa, tentou-se respeitar, de alguma forma, a pluralidade da formação acadêmica desses professores, as diferentes regiões da cidade de São Paulo e o rendimento de cada escola nas avaliações do SARESP. Não foi a intenção da pesquisa, em nenhum momento, definir grupos como representantes homogêneos dos professores paulistas, o número pequeno de entrevistados corresponde a condições específicas de ensino. Essa preocupação explica-se devido à multiplicidade de condições em que se encontram as milhares de escolas e professores da rede pública estadual de São Paulo.

Para as entrevistas, foi utilizado um roteiro elaborado pelo Grupo de Trabalho (GT) “*Ensino de História*” da Associação Nacional dos Professores de História – seção São Paulo (ANPUH-SP) (Ver anexo II). A escolha deste roteiro justifica-se pela similaridade entre o propósito desta discussão e o trabalho da ANPUH-SP com os professores de História do ensino público. Como entidade que se dedica ao aperfeiçoamento do ensino de História em seus diversos níveis, é recorrente no GT “*Ensino de História*”, nos últimos dois anos, o tema dos materiais didáticos da nova Proposta Curricular de São Paulo. Diferente de um questionário ou de uma enquete, o roteiro sugerido permite que o depoimento do professor seja livre, as questões presentes no roteiro visam somente associar a fala do professor à própria prática de ensino com o uso dos *Cadernos do Professor e Aluno*.

Identificados por A, B, C e D, quatro professores de História de diferentes regiões e DEs da rede pública estadual na cidade de São Paulo foram entrevistados no segundo semestre do ano letivo de 2009. As entrevistas foram indexadas para serem analisadas e discutidas neste capítulo, para isso alguns tópicos foram definidos: 1. Formação e trajetória dos Professores

entrevistados; 2. Experiência profissional; 3. Proposta Curricular e materiais didáticos: *Cadernos do Professor* e do *Aluno*; 5. Os *Cadernos* na sala de aula: usos e desusos.

3.2.1. Formação e Trajetória dos Professores Entrevistados

A discussão deste tópico possibilita conhecer a trajetória da profissionalização dos docentes entrevistados. Para abordar a prática docente ou o saber da experiência, é essencial investigar a trajetória profissional dos professores, reconstruindo os valores e ideias formados com as significações e re-significações ao longo da vida docente, fazendo-os, deste modo, refletir sobre o atual momento da Educação Pública em São Paulo.

A formação profissional inicia-se na graduação, mas é desenvolvida por toda a carreira docente. Com relação a esses professores, nos questionamos: quem são? Qual é a origem de cada um? Como, quando e onde se formaram? Em que região lecionam? São professores concursados? Há quanto tempo lecionam na rede pública? “Em suma, as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente” (TARDIF, 2000).

A formação e trajetória dos professores entrevistados revelam muito sobre a prática docente de cada um. Percorridos distintos caminhos, suas histórias se cruzam no momento em que optam por atuar como professores de História no ensino público. Percebe-se, a seguir, que todos os entrevistados, com exceção do *Professor A*, escolheram o ensino público por uma decisão política.

Professor A: “Entrei na sala de aula no *Estado* em 1993. O início foi muito difícil porque tinha acabado de me formar em licenciatura plena em história, no entanto, sobravam aulas de geografia no ensino médio numa escola perto de casa, aqui mesmo na Brasilândia. (...) Entre a Banca de Jornal que eu tinha e as necessidades

da vida, acabei ficando no Estado. Primeiro como professora de Geografia, só depois História. Agora já se passou dezesseis anos, mesmo que eu quisesse mudar de profissão seria difícil”.

Professor B: “Eu ingressei na Rede Pública, sabia que não gostaria só de trabalhar para uma classe financeira mais favorecida, eu gostaria de trabalhar com quem era desprovido de uma série de condições materiais. Uma amiga professora de história em Taboão da Serra, estava deixando as aulas para ser vice-diretora da escola e estava inscrito na diretoria de ensino de lá, onde dei aula de abril a dezembro, e depois consegui aulas em Embu das Artes”.

Professor C: “(...) a preocupação de não estar na área de educação, isso era muito forte, esse compromisso foi desenvolvido no CEFAM, de estar na rede trabalhando, e assim, na rede pública, porque tinha essa dimensão de estar favorecendo a melhoria da qualidade de ensino na rede pública. Então eu mandava currículo para as escolas particulares, mas eu queria ir para a rede pública (...) Fui para São Lourenço da Serra dar aula de primeira...de pré a quarta série..”

Professor D: “Com o término da graduação, e eu fui dar aula de primeira...aliás, eu dava aula numa terceira série como professora primária, chamada PEB 1 na época... No Fundamental II tinha 15 aulas, que eram com quinta e sexta série, já estava dando aula de história. Na época faltavam muitos professores para história...*Na rede estadual?* Na rede estadual, sempre rede estadual, sempre. Para mim foi um momento muito significativo, porque isso era nos anos noventa, zona sul, ali na estrada do M'Boi Mirim, Jardim Ângela, Piraporinha, a gente tinha uma participação política na construção daquela região...na luta com as mulheres pela creche, enfim, tinha uma...estou até me emocionando de recordar...(risos)...tinha uma relação de construção da região”.

Inspiração política e motivações ideológicas nos depoimentos dos *Professores B, C e D* justificam o ingresso na rede pública. O compromisso dos professores com o ensino público firma-se na luta pela inclusão dos menos favorecidos em uma escola de qualidade.

Professor C: “o comecinho foi muito engraçado, porque eu não queria ser professora de jeito nenhum, foi quase uma imposição. Meu pai queria por que queria: ‘Não porque eu quero minhas filhas professoras... têm que ser professora.’ e aí surgiu o CEFAM. Na verdade, eu comecei a me descobrir também. Nos estágios foi bem bacana,...era muito gostoso, elaborar e poder desenvolver aquilo que você elaborava, depois voltar e discutir com as professoras...a parte de didática, a supervisão de estágio”.

Professor D: “eu terminei a oitava série e fui para o magistério (...) Eu fiz o magistério e quando terminei...durante o curso de formação eu já estava na creche trabalhando, e depois como professora eventual dando aula nas escolas. eu era a única, no conjunto das oito pessoas que trabalhavam com essas crianças, que tinha um Ensino Médio em desenvolvimento ligado ao magistério”.

Os *Professores C e D* mencionam experiências anteriores ao curso de História como professores ou estagiários no EF I. Ambos formaram-se inicialmente em cursos de magistério e atuaram como docentes em redes municipais de ensino no ciclo básico do EF I.

Além dessa influência, a formação escolar e universitária foi um grande incentivo para a escolha da profissão docente. Todos os entrevistados concluíram o EM nas escolas públicas estaduais e formaram-se como professores de História em instituições privadas.

Professor A: “sempre estudei em escola pública. Me formei na Universidade Braz Cubas, em Mogi das Cruzes, concluí em 1992. Fui antes estudar aqui perto mesmo, na Freguesia do Ó. Fui fazer estudos sociais muito por influência dos meus amigos envolvidos com idéias socialistas, de mudar a Educação, o Brasil. (...) Pegava o trem todos os dias para ir para lá. Era puxado, mas eu sabia que tinha que terminar, não era nada apaixonado, mas tinha que continuar. Meu pai gostaria que eu tivesse feito outro curso, direito, algo assim, mas minha mãe nunca se opôs”.

Professor B: “Estudei de 1987 a 1995 no colégio Santo Américo, uma escola particular, mas depois fui para a escola estadual, por uma série de dificuldades da minha família, onde me formei e penso que o um ano e meio no Estado me valeu mais a pena do que os muitos na rede particular de ensino, pelos amigos que fiz, pelo mundo que conheci. (...) Eu comecei a fazer cursinho pré-vestibular em 1997. Havia tentado administração, mas com alguns questionamentos entendi que gostaria de fazer história, e fui para a PUC. Decidi virar professor pelas pessoas que conheci na faculdade de história principalmente, por ter mudado minhas questões, a forma de ver a vida”.

Professor C: “Logo quando eu saí do CEFAM prestei vestibular, passei na UNESP, mas não pude ir para a UNESP, meus pais também não quiseram, não tinham condições de me ajudar lá, enfim, acabei ficando, então eu fui para a PUC. (...) comecei a fazer metade dos créditos da faculdade para baratear o curso e os gastos também. (...) surgiu o estágio na TV Cultura através das aulas de prática de ensino (...) fiquei nessa experiência que era de educação de jovens e adultos, funcionários da TV Cultura, que foi um momento bacana também, foi muito legal a vivência. Depois disso,

terminei o curso, na verdade a licenciatura...(...) a graduação só foi ter sentido pra mim quando eu cheguei na prática de ensino. Em 2006 oficialmente ingressei no Estado. Foi o período da manhã, e essa escola é uma escola que eu estou até hoje, e é uma escola muito pequena em vista de outras por aí. Funciona só em dois turnos, manhã e tarde, e assim... mas assim mesmo, pra mim já foi assim, outro mundo, outro mundo..”.

Professor D: “terminou o magistério e falei: 'Epa e agora...vou fazer uma graduação'. Eu falei: 'Olha, acho que...o curso de história pra mim é o caminho, por dois motivos, eu não quero ser uma professora de história igual ao professor Alfredo (risos), não quero ter uma aula de história onde meus alunos fiquem copiando da lousa e tenham que ficar devolvendo o que ele tá dizendo, porque eu sei que tem espaços onde esses alunos podem fazer suas análises sem que seja essa coisa gravadinha'. Eu sentia isso como membro da comunidade, eu podia interferir, eu podia participar, então eu vou fazer história. Eu fui fazer UNIB, porque foi um...chegou na escola um folheto de graduação da UNIB, que na época era Colégio Moema. Tive aula com a professora Maria Lúcia Morrone, que foi uma professora fantástica, muito pé no chão... me deu muito apoio na escrita, porque era uma das coisas...é uma das coisas mais difíceis pra nós professores que é a questão do registro, então... foram aulas muito interessantes”.

Outro fator comum na trajetória dos professores entrevistados é a forma como cada um ingressou na rede estadual de ensino. A maioria dos professores ingressantes trabalha em escolas públicas como eventuais ou substitutos. Alguns permanecem nessa situação por muitos anos, pois é comum ingressar na rede pública de ensino como eventual e não efetivar-se como docente por falta de concurso. Estima-se que atualmente cerca de 250 mil professores estão na mesma condição, 48% dos professores em exercício no estado de São Paulo não são concursados. O *Professor A* lecionou Geografia por muito tempo até efetivar-se por concurso como professora de História. Com os *Professores B* e *D* a situação também foi parecida, ambos assumiram como substitutos até efetivarem-se. Já o *Professor C* somente teve as próprias aulas de História depois que ingressou como professor concursado na rede pública. Até sua aprovação em concurso, o *Professor C* cobria aulas como eventual na ausência de outros professores.

3.2.2. *Experiência Profissional*

O que se pretende neste tópico é o relato da experiência docente no seu sentido mais prático. Aquela que mostra o fazer dos professores em sala de aula, o relato daquilo que se forma como um problema. Quais trabalhos foram desenvolvidos em sala de aula? Como ensinaram? Quais eram as dificuldades? Quais foram as conquistas?

No relato dos professores entrevistados elucida-se a dinâmica complexa e singular do ambiente da sala de aula e a maneira como cada um atua e intervém na própria realidade. Destacam-se problemas e soluções para situações típicas do cotidiano escolar. Em seus depoimentos, o compromisso com a qualidade do ensino público denota-se na preocupação com o que ensinar e como ensinar.

Professor A: “Sempre trabalhei em escola de periferia. O maior problema que enfrentei foi em como passar o conteúdo, ter estratégias para trazer o aluno para o assunto da aula. Eu gostava muito de trabalhar com o ensino fundamental, a história do Brasil, de forma cronológica mesmo. Usava dramatização, músicas, elementos que tiravam os alunos da rotina. É difícil passar a ideia de que aquilo é importante, que possui um valor. Eu tento encontrar as formas para mostrar que aquela discussão é pertinente. (...) Livro didático é novidade, alunos terem livro didático é algo novo, então sempre trabalhei muito com Xerox que eu mesma pagava, reportagens da revista *VEJA*, a qual a escola recebia exemplares e muito texto na lousa”.

Professor B: “Ao falar da libertação dos escravos, do êxodo rural, a chegada dos imigrantes como mão de obra, eu tentava a partir do ensino da história traçar ou tentar mostrar que a presença deles ali numa região periférica era uma construção histórica. (...) Para trabalhar alguns conceitos eu acredito que o melhor ainda é a cronologia, sei que a história temática pode ser uma forma muito boa e muitos conseguem isso muito bem, mas para algumas realidades a cronologia ainda se insere mais e de melhor forma”.

Professor C: “eu me efetivei na escola Jardim Montesano. Essa escola fica no bairro onde eu moro, eu já conheço a comunidade, porque anos atrás eu tinha dado aula para os pais desses alunos, lá na alfabetização solidária, então meu compromisso era grande demais com eles. Eu comecei a trazer as experiências que eu tive nas aulas de ‘Prática de ensino’ para dentro da sala, buscando sempre textos, trabalhar muito com a leitura coletiva de textos, a interpretação coletiva de textos, com músicas, letras de músicas também para analisar, interpretar... Agora mesmo a gente terminou um

projeto rápido de um mês sobre relações amorosas, querendo discutir essa questão por conta da banalização total do sexo, do corpo... foi muito bacana, teve uma repercussão legal”.

Professor D: “numa escola pública, do extremo sul da zona sul, que era onde eu estava, tinha aquela coisa, bom, eu vou ensinar história para os meus alunos, então eu tenho que ensinar uma história que faça parte do cotidiano deles, porque essa foi a minha expectativa lá atrás quando eu escolhi o curso de história, ser uma professora que não fosse igual ao professor Alfredo, que estava botando na lousa e devolvendo. Eu queria, enfim, propiciar ou fazer com que os meus alunos entendessem o que a gente estava passando naquele contexto...”

Na experiência dos professores, destaca-se a tentativa de refletir junto aos alunos a relação entre os acontecimentos e os grupos, tanto os do presente quanto os do passado, por meio de diferentes métodos de abordagem que auxiliam a sua prática na tentativa de formar um aluno reflexivo e consciente do seu papel como cidadão.

Compreende-se que, por trás de um fato relatado, existem as relações sociais, econômicas, políticas e culturais. Para investigá-lo, recorre-se a uma multiplicidade documental que abrange não só o escrito da instituição escolar, mas também os filmes, os artigos de jornais e revistas, as imagens, os relatos orais, os objetos e os registros sonoros.

Professor A: “Você acha que com esses recursos a aula flui melhor? Claro, disso eu tenho certeza. No momento não tenho uma resposta imediata disso, mas depois de um tempo alguns alunos chegam e me contam como a compreensão ficou clara. Certa vez fizemos o teatro sobre *Canudos*, trechos de *Os Sertões*, e os alunos se lembravam com saudades e clareza acerca do conteúdo trabalhado de forma teatral”.

Professor B: “Com a ajuda de amigos e colegas da faculdade, consegui fazer um pequeno evento com uma turma sobre o dia da consciência negra, mesmo com a oposição de alguns professores. Exibi o filme *Rio 40 Graus*, de Nelson Pereira dos Santos, e fizemos uma discussão sobre como o negro era apresentado no filme, as questões sociais e foi provavelmente uma contribuição diferente, uma vez que os alunos tinham mais acesso à programação da grande mídia, rádio, televisão. Fiquei surpreso, pois alguns alunos que eu não esperava, participaram bem mais que outros, que geralmente se envolviam mais. O que me deixou muito contente foi em 2005 ter encontrado uma ex-aluna dessa turma de 2003, ela era a única vereadora de esquerda na câmara municipal e me agradeceu pelo trabalho feito com a turma dela,

me contou que estava cursando uma faculdade e fiquei muito feliz. Claro, também encontro alunos que não ascenderam tanto socialmente, mas ao conversar com eles percebo que de alguma maneira buscam melhorar de vida.”

O contato com essa diversidade de fontes possibilita ao aluno perceber as temporalidades existentes simultaneamente ao longo da história, reconhecendo também sua realidade como múltipla, conflituosa e complexa, encarando o conhecimento histórico não como uma sucessão de fatos no tempo, mas sim como ações humanas organizadas transformadoras de um dado momento. (ABREU, 2003)

Professor D: “Cotidianamente, por exemplo, normalmente você entra na sala de aula, tem aquela coisa de fazer a chamada, é... troca de professor, você vai colocar a turma dentro da sala, aquela situação toda, porque normalmente eles estão nos corredores, então eu chegava, fazia a chamada: ‘Hoje nós vamos trabalhar o texto tal, por exemplo’. Tinha selecionado um texto, vamos trabalhar esse texto. Eu pegava um livro didático que eu levava: ‘Então, abria na página tal, o texto está aí, vamos fazer uma leitura do texto’. ‘Então olha, eu vou ler, vocês vão acompanhar o que eu estou lendo em voz alta’. E depois da leitura a primeira pergunta: ‘O que vocês entenderam do texto? O que o texto fala?’ Aquela pergunta, o que o texto está falando: ‘Ah professora, está falando disso, daquilo’, e eu ia anotando em lousa, normalmente giz e lousa, e eles no caderno. Já trabalhei também com situações em que eu fazia o texto no mimeógrafo... repassava, tirava...quando eu tinha que trabalhar uma leitura complementar de algum livro que tinha vindo para mim, mas não tinha para o aluno por exemplo. Eu já trabalhei também não com livros iguais, mas livros diferentes, por exemplo, em noventa e...98 e 99, eu trabalhei com ensino médio no Estado então eu tinha uma turma de primeiro ano no Ensino Médio, inclusive um desses alunos é o Alessandro, que está na UNIFAE fazendo história. Eu já estou colhendo uns frutinhas (risos). Eu levava livros diferentes, por exemplo, como eu participava... eu ia, então as editoras quando estavam lançando livros convidavam os professores para conhecer o livro didático que estava sendo lançado. A Ática fazia muito isso, a Moderna. Você fazia um cadastro e recebia uma coletânea de livros, uma por bimestre, às vezes semestre, e um paradidático por bimestre, então eu tenho uma boa biblioteca, fui formando uma boa biblioteca de didáticos.”

Os professores entrevistados trabalham os conteúdos escolares de formas diferentes; são as vivências, as iniciativas, as decisões oportunizadas pelos contextos sociais nos quais se está inserido que permitem a constituição de práticas mais, ou menos, autônomas (FREIRE, 1996). Os professores levam

em conta a realidade das escolas e dos sujeitos ali envolvidos na construção da prática docente. É notável, em todos os relatos, o esforço em incluir todos os alunos nas atividades propostas, mesmo com a falta de material.

3.2.3. *Proposta Curricular e Materiais Didáticos: Cadernos do Professor, Cadernos do Aluno*

Para “apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens de seus alunos” (São Paulo, 2008), a SEE-SP, 2008, aprovou uma nova Proposta Curricular com o intuito de definir um currículo comum às milhares de escolas da rede, instruindo o que deve ser ensinado para todas as séries em cada etapa do ano. Na página virtual da Proposta Curricular, encontram-se vídeos que comentam o atual momento da educação pública no estado. No vídeo intitulado *Fundamentos da Proposta Curricular* declara-se que é obrigação do estado de São Paulo oferecer uma proposta que dite os ritmos e os conteúdos a serem apreendidos pelos alunos ao longo dos anos, bimestres, séries e disciplinas escolares. Não é mais o professor quem decide sobre o que ensinar, deve-se agora seguir o que é determinado pelo conjunto de materiais didáticos elaborados para a implementação do novo currículo.

Neste tópico, busca-se conhecer pelo depoimento dos professores entrevistados os impactos trazidos pela nova Proposta Curricular de São Paulo à prática docente. Diante deste cenário, como é que os professores receberam as mudanças anunciadas, isto é, um currículo comum para todas as escolas; materiais didáticos elaborados especialmente para a implementação das novas diretrizes curriculares; salários maiores aos docentes das escolas com melhores rendimentos nas avaliações da Secretaria?

Como foi o início de 2008 com a nova Proposta?

Professor A: “A Proposta chegou com descrédito. Isso começa, mas daqui a pouco é deixado de lado e no fim das contas cada um faz como quer mesmo. Chega material fora de prazo, insuficiente para todos. Nós analisamos o material e percebemos que não dá para se fazer tudo aquilo que está na reforma. Achei até interessante, pois em cada período se tem um professor diferente e as turmas estudavam coisas muito diferentes. Agora há uma proposta, uma padronização que acredito ajudar, se você vai para outra turma não sabe como continuar e nisso foi um ganho. No entanto a proposta tem um monte de falhas. O que está no caderno do professor é uma coisa, no caderno do aluno é outra, acho que foi feito meio às pressas, sem muito cuidado. E na sala de aula a utilização é do mesmo jeito, não há muito critério, não é possível seguir à risca, por exemplo, uma proposta que pede quatro aulas para trabalhar determinado tema, mas não há como, não há tantas aulas disponíveis, não há tempo”.

Está em vigor hoje uma reforma que na leitura de muitos pesquisadores e intelectuais da educação tem um caráter diferenciado das outras, por promover um controle maior do exercício docente em sala de aula, que é o projeto pedagógico intitulado “São Paulo Faz Escola”. Você como professor percebeu esse controle, sentiu essa mudança na sala de aula já que agora o conteúdo proposto é uniforme, uma vez que o projeto lançou o material didático tanto para o professor quanto para o aluno?

Professor B: “Ano passado fiz um curso via internet do “São Paulo faz Escola”, para mim não havia muita novidade, era um curso no qual alguns professores, no meu caso de história, davam dicas e propunham maneiras de mudar ou se apropriar de determinadas tecnologias para serem apresentadas em sala de aula. Era praticamente o mesmo conteúdo das disciplinas de prática de ensino que cursei na universidade, professores querendo mostrar novas maneiras de usar fontes na sala de aula. Acho que em certa medida não é ruim dar uma uniformizada no ensino e ter um consenso do que deve ser ensinado para cada série, mas eu primo sempre pela liberdade de expressão, então sigo a proposta de acordo com a realidade que consigo seguir. Acho que essa proposta foi inspirada em escolas particulares, a apostila segue um modelo de apostila dos sistemas Anglo e Objetivo de ensino e não obtêm sucesso pelo fato de nossos alunos da rede pública estadual possuírem uma formação diferente de alunos da rede particular. Acho que a proposta foi imposta, ela foi elaborada tentando transformar nossos alunos em alunos de escola particular, não tentando se adaptar às realidades da rede pública”.

E essa reforma? Como é que ela chegou lá na sua escola? Como é que vocês reagiram? Como é que os alunos receberam aqueles jornais e os seus colegas essas revistas? Chegaram ou não chegaram? Que orientação vocês tiveram? Como é que foi?

Professor C: “Então, na verdade foi um susto, a gente ouviu dizer que ia acontecer, mas assim, sem muita informação. Quando nós começamos o ano de 2008, o ano letivo, já estava tudo organizado para, vamos dizer assim: primeiro dia já tinha uma pauta do que deveria ser discutido, que veio elaborada pela Secretaria, todas as escolas deveriam estar falando sobre aquele assunto, naquele horário, naquele dia.

Tinha um vídeo...com o pessoal da secretaria falando... o prazo para cumprir dos quarenta e dois dias com o jornal... a recuperação.

E o jornal então... foi cansativo também... porque era assim, todas as matérias tinham que trabalhar com o jornal, então os alunos depois... nos primeiros vinte dias, eles já estavam cansados do jornal, eles não queriam mais aquele tipo de aula, embora tivessem figuras..., mas basicamente se resumia em ler, compreender e interpretar em todas as disciplinas, então... porque o que eles dizem que é prioridade são as competências leitoras e escritas. Mas aí é que tá, mas como é que faz isso se só usam... portadores de textos...”

E como caiu na escola essa reforma de 2008? Como é que apareceu essa reforma na sua escola?

Professor D: “Uma coisa que... que foi... 2007 pra 2008 foi essa mexida que a Rose...aliás, a Rose não, agora o...como chama...o...a Maria Helena, e o Paulo Renato. Primeiro foi assim, em 2008 ...2007 saiu no segundo semestre de 2007 no site da educação a grade curricular com as disciplinas, os conteúdos que cada área iria trabalhar, e isso causou nos professores... em alguns professores, uma fala assim, infelizmente na maioria: ‘Ah, tá bom, agora a gente tem um caminho a seguir, agora a gente sabe o que vai fazer’. Para outros foi assim: ‘Ah, não mudou nada, eu já fazia isso, então eu já trabalhava esse conteúdo, nesse bimestre inclusive, para mim isso não mudou nada’. Esse foi o primeiro estalar, quando vieram os anúncios de que não era só uma reforma curricular do ponto de vista da definição de conteúdos em cada série e cada disciplina, mas que seria uma proposta muito maior, que era de dar ao professor...entre aspas, obrigá-lo a desenvolver exatamente aquilo com cobranças, com caderninho do professor seguido, o primeiro jornal...”

Primeiro vieram às orientações para a aplicação dos quarenta dias que foi o jornal, e junto os caderninhos do professor, onde... o que cada professor ia aplicar, quando aplicar, como aplicar e a que horas aplicar, porque a coisa foi bem assim, e as pessoas tiveram um choque”.

As informações divulgadas pela SEE-SP sobre a “intensa” participação dos professores na elaboração do novo currículo se desencontram com o apontamento dos professores entrevistados. “Choque”, “susto”, “imposição”, “descrédito” são alguns dos termos que cada professor usou para relatar o impacto da Proposta Curricular. Nos depoimentos, é possível destacar o estranhamento dos professores com as novidades previstas na Proposta Curricular para a rede pública, a começar pela maneira pouco discutida com que as diretrizes curriculares chegaram às escolas. As Propostas vieram prontas, ao professor coube somente seguir o cronograma definido passo a passo para cumprir os objetivos definidos pelo novo programa curricular.

Professor A: “O planejamento de 2009 foi todo em cima da proposta, com ela pronta. E chegou a ser um problema, pois fizemos assim o planejamento para o EJA (Educação de Jovens e Adultos). Antigamente era um pouco mais bagunçado, porque cada um tinha uma ideia e no fim das contas cada um fazia de um jeito, e agora com a proposta já há uma linha mais clara”.

A uniformização dos conteúdos curriculares é controversa entre os professores. Para os *Professores A e B* a sistematização do conteúdo é positiva para a rede de ensino, garante-se aos alunos de todas as escolas as discussões dos mesmos temas, padronizando o que antes cada professor fazia de um jeito. Já o *Professor C* questiona as ações integradas do novo currículo por desconsiderar a realidade das escolas. “Por que ensinar ‘As cruzadas’ se é possível discutir a História do Brasil com a 6ª série do EF II?”

Professor C: “isso virou uma camisa de força, porque não dá, não tem como a gente esgotar aquela gama de conteúdo... não tem como, naquele prazo que eles querem determinando, e assim, sem levar em consideração o interesse, a realidade daqueles alunos, porque de repente, como eu tava falando lá do feudalismo, de repente o feudalismo não é o mais importante para trabalhar com os meus alunos da sexta série, não que eles não devam saber do feudalismo, não é isso, mas eu não sei se é o feudalismo que eu deveria... eu preferiria, como eu coloquei agora, no segundo bimestre, trabalhar com Brasil colonial, que eles conhecessem a história do Brasil colonial, prefiro muito mais, tá muito mais próximo da realidade deles do que o feudalismo lá na Europa. As Cruzadas, colocaram as cruzadas pra a sexta série e assim, o que ele vai...então assim, eu senti que isso...me senti assim tendo que trabalhar uma cartilha mesmo... como se a gente tivesse que seguir...”

O *Professor D*, com base nas atividades que desenvolveu em sala de aula, mostra os resultados pouco eficientes com a utilização dos recursos da nova Proposta Curricular. O tempo tornou-se um grande obstáculo, a quantidade de informações e a dificuldade do trabalho sequencial em sala de aula estão aquém de atingir as tantas habilidades e competências descritas em cada “Situação de Aprendizagem” do *Caderno do Professor*.

Professor D: “foi muito complicado para nós recebermos aquele caderninho com aquele tempo de aula, aquela situação toda, e mais conceitos... enfim, uma série de coisas que para nós foi muito difícil. Para o aluno lá no Samuel Morse aquele jornal causou pânico (risos).

Eu trabalhei exatamente do jeito que ela estava lá. Eu me propus, até porque eu não conhecia, a aplicá-lo do jeito que ela estava lá. Quais foram os problemas que eu percebi. Primeiro, a questão de tempo. É humanamente impossível aplicar aquela proposta no tempo que se pede, primeiro porque os alunos, muitos deles, têm dificuldades de leitura, e eles carregam isso ao longo do Ensino Fundamental e Médio, dificuldade de leitura, tempo para ler, hábito de estudo. Por isso quando eu falo que essa proposta exige um professor e um aluno pesquisador, tanto professor pesquisador, quanto aluno pesquisador, é porque você tem que criar hábitos de estudo, e os alunos das escolas pelas quais eu passei, eu tenho essa experiência na rede pública, não tem hábito de estudo”.

O *Professor B* problematiza uma questão importante sobre a Proposta Curricular Paulista, a política de bonificação salarial.

Professor B: “a maior parte do magistério acaba trabalhando em função dos subornos. Chamo assim, pois acho uma enganação a política de bonificações que não faz parte do salário real do professor. Obviamente é sempre bom receber financeiramente com o que não se contava, mas acho muito ruim que isso tenha que vir na forma de suborno, de política de bônus. Agora o bônus vinculado ao rendimento dos alunos é um terror para os professores. O professor passa a se dedicar mais para ganhar o dinheiro do bônus, e não por estar interessado no real aprendizado do aluno”.

Instituída como lei, o governo garante aos professores das escolas com bons rendimentos dos alunos, em avaliações institucionais, melhores salários. Notadamente, uma tentativa de melhorar os números de São Paulo nos índices que avaliam a Educação Pública, a Proposta Curricular associa o bom rendimento ao uso dos novos recursos oferecidos aos professores. Atingir as metas estabelecidas para a Educação no cenário atual em São Paulo é usar como recomendado os materiais didáticos.

Pelo apontamento dos professores, o ponto de tensão com o novo currículo são os materiais didáticos elaborados pela nova Proposta Curricular, *Cadernos do Professor* e *Cadernos do Aluno*. Consta-se o aparelhamento da escola com recursos que “auxiliam” a prática docente na implementação da

nova Proposta Curricular. A sistematização do conteúdo por materiais didáticos elaborados para professores e alunos, segundo os docentes entrevistados, foi o maior obstáculo à prática docente.

Professor A: “Para ser sincera, eu faço o que é possível, e a coordenação sabe da verdade, do que é e do que não é possível.

E a linguagem desse material, você gostou?

“Não, às vezes fica de difícil compreensão, há cadernos que estão mais claros que de outras séries, algumas atividades são mais interessantes. Depende bastante.”

Você acha que eles gostam desse material?

“Sinto que para eles é indiferente, eles acham melhor que o livro, mas não acham que melhorou muito não. Também não gostaram muito do jornal também. Há alguns textos e conteúdos em que não ficam claros os objetivos e os pulo, pois acabam dificultando o trabalho em grande medida.”

Professor B: “Acho que algumas sugestões são incoerentes, como por exemplo, para a disciplina de química, em que o caderno sugere que algumas atividades sejam feitas em laboratório, um espaço que não existe na maioria das escolas em que lecionei. Geralmente o caderno propõe atividades que pressupõe que o aluno tenha um capital cultural que na verdade não possui. Todos começam da seguinte maneira: “partindo do pressuposto que você já trabalhou determinados conceitos anteriores”, e isso é complicado, pois muitas vezes os alunos tiveram outro(s) professor que não passou aquele determinado conteúdo, talvez tenha optado por outro, enfim.”

Professor C: “é um material que tá muito além, do linguajar... As pessoas que elaboraram esse caderno não pensaram... Têm palavras ali que são pra pessoas que tem graduação. Não que a gente não tenha que então aumentar o repertório linguístico deles, enfim. Isso é uma coisa marcante, vira-e-mexe eles tão lá lendo: ‘Professora, mas o que quer dizer isso, eu não entendi’. Então o que que eu tenho feito? Eu faço coletivamente: ‘Vamos lá, abram na página tal, vamos ler... o que que tá dizendo aqui’, aí passo pra a lousa, faço o registro coletivo, aí faço a segunda questão, vamos lá...*pararanpararan*, registro coletivo”.

Em todos os depoimentos, pontuam-se as dificuldades de trabalhar os recursos técnicos pedagógicos da Proposta Curricular em sala de aula. Aponta-se exaustivamente para a falta de diálogo entre o material didático e a realidade escolar. As atividades dos *Cadernos do Aluno* e *Professor* simulam situações de trabalho que para a maioria das escolas é algo distante: confecção de painéis, maquetes, pesquisas no bairro, em livros, bibliotecas, laboratórios, por exemplo. Os *Cadernos* desconsideram o ambiente da sala de

aula em suas propostas de atividades, direciona-se o conteúdo em condições ideais de ensino, muito aquém da realidade de boa parte das escolas da rede pública. Essa falta de sincronia entre a realidade de cada escola e as sugestões de atividade do material didático é constantemente criticada pelo *Professor B.*

O controle sobre o trabalho do professor intensifica-se com recursos técnicos elaborados para garantir o sucesso das metas estabelecidas pelo governo de São Paulo. O professor torna-se um executor por receber, como os entrevistados demonstraram, instruções práticas de como aplicar as competências e habilidades da nova proposta para a sala de aula. A escola pública paulista começa a mostrar traços característicos dos atuais sistemas de ensino particulares, trabalhando com espécies de apostilas que tiram o direito de o professor conduzir sua aula, uma vez que já estão prontas e padronizadas. (*O Estado de S. Paulo*, Fevereiro de 2008). Esse material descreve ao professor como preparar e aplicar a aula, o tempo e o modo de conduzi-la. É comum encontrar no *Caderno* orientações como: “Anuncie o texto que será lido e o seu título, além de outra informação (tema, autor, gênero) que permita aos alunos criar uma expectativa (...). Anote-as na lousa.”

Professor D: “Que essa proposta curricular veio não como uma opção, mas como uma obrigação. Para quem já trabalhava, já tinha como dimensão os documentos oficiais, ela mexeu um pouco com a estrutura, com essa questão do tempo que eu já comentei aqui: ‘Aplica isso agora, faz isso agora’. O professor não tem assim, entre aspas, liberdade de construir o seu próprio plano de ensino, ele está ali pronto... ele vai construir os seus planos de aula, não os seus planos de ensino, coisa que a gente construía antes, o de ensino e o de aula. Essa é uma coisa. Por outro lado, vejo que foi enriquecedor para aqueles professores que não sabiam o que fazer, que são os que falam: ‘Ah, agora temos uma direção’. Acho isso ridículo porque sempre teve o cara que achava que: ‘Vou pegar o livro didático, vou seguir de cabo a rabo, do primeiro capítulo ao último, e esse é meu conteúdo’.

As consequências dessa mudança curricular na prática docente são medidas pelo esforço dos professores em tentar cumprir, mesmo com vários obstáculos, as atividades propostas no material didático. Percebe-se, pelos

relatos, que no exercício diário as dificuldades com os *Cadernos* são inúmeras. A forma como o conteúdo do *Caderno do Aluno* é colocado em exercícios e atividades impossibilita o cumprimento das aulas definidas para cada uma das “Situações de Aprendizagem”.

Professor B: “a condição dos alunos para se apropriar daquele conteúdo não é real com a proposta. Eu não tenho, por exemplo, como trabalhar o conceito de escravidão na Grécia antiga em duas aulas, apesar de achar que o conteúdo está mais ou menos bem distribuído. Acho o material um pouco falho; a apostila do segundo bimestre de história do primeiro ano é apenas sobre Grécia, e acredito que existam assuntos e conteúdos mais pertinentes a serem trabalhados ao longo de um bimestre. Outros professores, muitos deles nas diferentes áreas, tiveram dificuldades pela falta de condições práticas, de condições materiais, falta de espaços adequados, de material e de cuidado com ele. Também alguns professores de português acham que o caderno está bastante adiantado.

Soma-se à dificuldade dos professores a recepção dos alunos ao material didático. Os alunos reclamam do excesso de peso que carregam nas mochilas. Pelo PNLD, o EF II tem distribuição de livros didáticos para a maioria dos componentes curriculares: Português, Matemática, Ciências, História, e Geografia. Em 2011, também serão distribuídos livros de Língua Estrangeira Moderna (Inglês ou Espanhol) para o EF II e livros de Filosofia, Sociologia, Química e Física para o EM. Com até seis aulas diárias com disciplinas diferentes, os alunos deveriam levar para escola todo o material didático, isto é, *Cadernos do Aluno* e livros didáticos. Por essa razão, no dia a dia, os professores ainda continuam a trabalhar contando com a falta de material, já que muitos alunos não levam para a escola os materiais didáticos, principalmente os alunos do EM.

Professor C: “Então eu acho que... mas o ensino médio é o que mais reclama do caderninho, o ensino fundamental eu já percebo que, pra eles história (...) que é um álbum, às vezes eu vejo, sabe, de figurinhas, eles querem chegar até o fim, mas o ensino médio não, já tem hora...não trazem...isso é uma questão também problema, eles não trazem, eles ... Eles não estão trazendo, Ensino Médio não está trazendo mais, então você fala: ‘Cadê? Vocês trouxeram? – Não.’ Agora nesse finalzinho de bimestre eles não trazem mais o caderno, tanto que algumas turmas eu falei: ‘Não precisa mais trazer porque eu não vou usar mais. – Mas a senhora não vai completar? ‘Falei assim: ‘não’.”

Professor B: “Alguns reclamam, pois acham que é mais um material para se carregar. Nesse caso, acontece também dos professores usarem o livro como principal e a apostila como complementar ou o contrário. Eu mesmo acabo fazendo dessa maneira e usando a apostila apenas para complementar. Então, todos acabam levando tudo todos os dias”.

Sobre o *Jornal do Aluno*, o *Professor C* relata ainda:

Professor C: “alguns levavam, outros não levavam, às vezes perdiam. No final dos quarenta e dois dias a gente encontrou muito resto de jornal jogado pelo pátio, pelo... gramado... tudo. Alguns já tinham perdido várias folhas porque era grande, o caderno também, eles... Os alunos menores, quinta série, se perderam... quinta, sexta, sétima, se perderam um pouco com aquele material também, não conseguiam sabe... era muito grande, eles não conseguiam...”

A tecnicização do ensino reflete-se nesse pesado conjunto de materiais didáticos que sobrecarregam a jornada escolar dos alunos e professores. A avaliação baseada nos conteúdos do *Caderno* e *Jornal do aluno* intensifica a utilização desses recursos em sala de aula. Aos alunos parece não fazer sentido levar tanto material didático às escolas, percebe-se pelo cansaço e falta de interesse dos alunos do EF II e EM.

3.2.4. Os Cadernos do Professor e Aluno *na sala de aula: usos e desusos*

Relatada a maneira como os entrevistados receberam a Proposta Curricular e os *Cadernos do Professor* e *Aluno* em suas respectivas escolas, resta identificar o modo como cada um utilizou esses materiais didáticos em sala de aula. Quando e como o professor utilizou os materiais didáticos? De que modo o professor trabalhou as “Situações de Aprendizagem” dos *Cadernos*? Como foram desenvolvidas as avaliações no *Caderno do Aluno*? O ritmo de trabalho em sala de aula foi determinado pelo *Caderno do Professor*?

Professor A: “Eu vou tentando discutir os Cadernos, falo dos mapas, pego algumas sugestões de pesquisa, mas não dá para resolver tudo em sala. Explico exercício um por um, fazemos a correção, etc. No geral contribuiu, sim. Apesar de tudo, acho que consigo trabalhar os Cadernos em sala de aula. É difícil, mas antes também era difícil, agora pelo menos eu poupo mais a lousa. Eu leio os textos junto com os alunos, depois falo um pouquinho sobre o tema e então vamos para os exercícios. Os pequenos da 6ª série gostam bastante de fazer os exercícios do caderno. Eu tenho que tomar cuidado também, porque quando eles trazem o livro didático, todas as respostas são coladas do livro didático. (...) É muito difícil conduzir uma pesquisa tendo somente o livro didático como apoio, na minha escola o único recurso é esse, então eu tento trabalhar sempre os exercícios, falo um pouco, resolvemos um exercício, corrigimos, eu vejo as respostas e assim vai. Eu tento também ser dona do meu tempo, quando sinto que a proposta não é apropriada tomo a liberdade de mudar e fazer de outro jeito. Não me sinto controlada. No primeiro ano mesmo, como eu disse, não consegui trabalhar com o caderno e não me sinto culpada por isso”.

Professor B: “A coordenação cobra e controla no sentido de querer saber se as turmas estão tendo mais ou menos o mesmo conteúdo. Eu não tenho problemas, uso os cadernos, sim, fica bem mais fácil de planejar aula, de trabalhar assuntos quando se tem um material didático disponível. Do contrário, o professor acaba por tirar dinheiro do próprio bolso pra trazer novos elementos para a aula. (...) As imagens, alguns textos complementares ajudam muito durante minhas aulas. Minha aula é livre, uso o Caderno quando e como eu quero, é saliva mesmo; eu, o conteúdo e os alunos. No fim das contas a fala é livre. Você pode trabalhar em cima do conteúdo do texto e depois trabalhar diversas interpretações sobre. Acho que o que ajuda bastante é ter imagens, trabalhar com a interpretação delas. Certamente, não saberia o que fazer se não tivesse essa autonomia”.

Professor C: “Eu, então... a partir da proposta, porque além dos cadernos vieram os temas que deverão ser trabalhados, a partir daqueles temas eu elaborei o meu planejamento, com os meus temas, dentro daquilo o que eu poderia trabalhar, e preocupada com a minha problemática, o que que eu quero com esses alunos, na verdade, o que que eu quero. Então...eu...é...o tema é a questão do...do ensino fundamental é ...direitos humanos. (...) Então, eu quero desenvolver com eles, na verdade, atividades que façam com que eles reflitam a respeito dessa temática. Então aí é onde entra... dependendo, se eu trabalhar o feudalismo com eles simplesmente, isso fica completamente fora, se eu não souber fazer o gancho não dá. Então também não procurei seguir a proposta, no final a gente acabou chegando, então... justamente no descobrimento do Brasil, então trabalhei a música do Palavra cantada, *Pindorama*, dançamos, fizemos encenação em sala mesmo, brincamos... eles lembram até hoje: ‘Ah, professora canta, vamos cantar aquela música.’ (...) E aí, assim, veio a cobrança, veio a cobrança, que disse que a proposta vai cair no SARESP e aí...então é onde vem aquela história, da gente não poder se desviar muito, tem que trabalhar aqueles assuntos, aquele conteúdo, só que o que que acontece, os alunos estão muito cansados do caderno, porque todas as disciplinas trabalham com aquele caderno, e a maioria das atividades são de pergunta e resposta na verdade, ler e depois responde as questões de interpretação...vez ou outra faz um desenho, uma representação, isso

em todas as disciplinas na verdade. É muito cansativo, a pessoa fica nessa metodologia”.

Professor D: “No primeiro ano de proposta trabalhei de acordo com as orientações do Caderno, mas o tempo não permitia que as atividades fossem aplicadas. Esse ano decidi trabalhar no ritmo das minhas turmas, por exemplo, tinha na proposta curricular a temática *Minoria e maioria*, e eles deram (*Caderno do Aluno*) um fragmento de texto muito simples discutindo essa questão. Pedi para eles que lessem aquele texto, fizessem uma pequena pesquisa sobre o que é minoria e o que é maioria, podia ser no livro, na internet, no dicionário... não importava onde fosse, mas que eles trouxessem uma construção do que era minoria e do que era maioria, e depois eles iam construir o texto deles aplicando o conceito de minoria e maioria dentro da proposta que o Caderno, daquele texto, daquele fragmento de texto apresentava. A proposta disse que o trabalho de avaliação é para o aluno fazer na casa. Eu dei para eles fazerem na casa, uma parte trouxe uma parte não trouxe, então eu dei a aula para quem não trouxe fazer, enquanto eu trabalhava com quem tinha trazido... trouxe para melhorar, para melhorar. Fui chamando um por um na mesa.. isso foram quatro aulas, quatro aulas de cinquenta minutos. Duas aulas. Eu trabalhei quatro...o trabalho de recuperação. Porque esse trabalho de recuperação é para o aluno fazer em casa e trazer para escola, e a temática da discussão de democracia ateniense era para ser desenvolvida: leitura de texto, compreensão dos conceitos, exercícios, em duas aulas. Para você ver, eu gastei quatro, gastei não, utilizei quatro, só no trabalhinho com esse texto”.

Todos os professores, durante a entrevista, reconheceram na Proposta Curricular e nos materiais didáticos características de controle sobre o trabalho docente, mas não se sentiram limitados em sala de aula. Em todos os depoimentos, as experiências dos entrevistados com a utilização dos *Cadernos do Professor e Aluno* centralizaram-se na decisão do professor em definir ou não o uso dos materiais. Com exceção do *Professo C*, que trabalhou esporadicamente com algumas turmas, todos os demais utilizaram em sala de aula algumas sugestões de atividades dos *Cadernos do Professor e Aluno* e seguiram a organização dos conteúdos escolares do novo currículo.

Professor C: “Eu usei com algumas turmas, fiz duas situações de aprendizagem, eu consegui fazer quatro situações de aprendizagem, porque na verdade eles gostaram, corresponderam, enfim, a gente seguiu um pouco. Com outra turma eu fiz quatro... segui até um pouco mais, foi a única turma que a gente seguiu um pouco mais. Estava falando sobre antiguidade, sobre... na verdade... antiguidade não, sobre “pré-história”. Mas era mais interessante porque tinha mais imagens, então tinha várias atividades, mas também selecionei, às vezes só usava as imagens, fazia uma observação de

imagens, às vezes fazia a leitura do texto coletivo, fazia um resumo coletivo ao invés de responder às questões. a gente, a gente fez até bastante, mas assim, ficou meio solto sabe...quando...aquele conteúdo que não tem a ver com... Essa é uma dificuldade também que eu sinto, como integrar aquele conteúdo, aquele assunto, com a realidade do aluno, porque geralmente os alunos não têm interesse, porque não consigo também...porque o professor... se a gente só seguir à risca a proposta, é isso que eu percebo, o professor não tem mais...não interfere em nada, ele não tem ali nada para acrescentar, e isso é o que mais me incomoda, não poder criar, não poder imprimir a sua marca, a sua identidade...não consigo, não consigo, isso me deixa assim, completamente desanimada, às vezes frustrada, porque me sinto assim: 'Nossa, puxa, agora vou ter que fazer isso que tá mandando, mas olha, isso aqui nem tem a ver, meu aluno nem tá entendendo, ele nem tá fazendo relação com nada'."

Professor D: "Se eu dou a aula e sinto que não surtiu uma compreensão da maioria, na aula que vem eu continuo naquilo, entendeu? Repasso, refaço exercícios, trabalho de novo conceitos, releio o texto... então eu estou no meu tempo real, meu e de meus alunos. Eu estou... entre aspas, atrasada em relação àquele ritmo que eles propõem, primeiro em função disso, e em segundo lugar é que o caderno do aluno do segundo bimestre chegou na metade do segundo, já terminando, porque agora é processo de fechamento de novo. O que eu tive que fazer? Como o do primeiro eu já tinha atrasado, entre aspas, porque eu trabalhei em tempo real o primeiro bimestre, não no tempo que eles pedem, eu estava mais ou menos no processo. Como o do professor eu já tinha, quem não tinha era o aluno, então eu tirei cópia, que é isso que eu continuo fazendo, eu copiei alguns textos. O que era fragmento, tipo...dava dez, quinze linhas, eu coloquei em lousa, eles copiaram no caderno deles e a gente trabalhou assim, o que era maior, que eram explicações, eu tirei cópia do meu bolso, inclusive guardei as notas fiscais para mostrar quando o Serra sair candidato a presidente e o adversário dele for um adversário de peso...eu vou apresentar: 'Ó, apresenta aqui ó, ele está falando aí da proposta curricular ó, o professor que quis trabalhar tirou cópia do bolso.' Enfim, bobagem política minha (risos). Tirei cópia dos textos maiores e levei para sala de aula, dei uma para cada aluno e depois eu recolhia, porque tinha que trabalhar outras turmas. Assim foi trabalhado. Quando o caderno chegou aquelas atividades que a gente já tinha trabalhado os alunos só completaram, porque eles já tinham as informações no caderno e eu utilizei como parte da avaliação. Eles completaram os cadernos, eu recolhi os cadernos, corrigi, dei uma nota, e atribui como parte da avaliação".

Os professores fizeram usos diferentes do material, em alguns casos o trabalho em sala de aula com a discussão dos conteúdos era acompanhado pelos *Cadernos*, como no caso do *Professor A*, que usou o material de acordo com o que julgou importante, utilizando-o na hora de resolver exercícios, de modo a organizar a aula, as competências e habilidades na atividade e

conteúdo em questão. O *Professor D* usou os *Cadernos* de maneira parecida, propôs a atividade sugerida no material e a realizou em sala de aula com pequenas adaptações, ultrapassando o número de aulas definidas para a execução do exercício, ao invés de duas aulas, ele precisou de quatro, justamente por levar em conta a realidade escolar de seus alunos.

O *Professor B*, por sua vez, utiliza-se do material didático quando, na sua avaliação, faz-se necessário. Os recursos o ajudam principalmente por oferecer mais condições de apoio à execução das aulas, e para ele o *Caderno* cumpre essa função ao ser utilizado nas discussões do conteúdo curricular. Em contrapartida, o *Professor C*, com alunos da 6ª série, deixa de lado não só o material didático, mas também a organização dos conteúdos curriculares. Sua opção foi a de privilegiar outra abordagem com diferentes preocupações. Ao invés de discutir o conteúdo proposto, segue com um planejamento próprio, com objetivos previamente traçados.

O currículo prescrito que chega aos professores expressa apenas parte do que é ensinado em sala de aula. Ele é ditado pelos órgãos político-administrativos, e tem um papel de orientação relativa ao conteúdo. O professor é um tradutor que intervém na configuração do significado das propostas, nomeadamente, quando realiza o trabalho de planificação, o que ele transmite é o currículo que resulta da sua interpretação, seja a partir do currículo prescrito ou dos materiais curriculares (GIMENO, 1989). A utilização dos materiais didáticos da Proposta Curricular pelos *Professores C* e *D* mostram como o currículo na sala de aula é determinado pelas decisões do professor. “[...] ele dispõe de um poder real, ele julga. Seu julgamento faz a diferença” (GAUTHIER, 2006, p. 349), revelando disputas, contestações e conflitos em relação aos significados sociais que se evidenciam. O professor ainda exerce certa autonomia em seu processo de trabalho. Cita-se, como exemplo, a forma de se ministrar as aulas, apesar de o que deve ser lecionado já vir com certa formatação dos órgãos – ditos – competentes, o professor pode utilizar diferentes métodos para levar até os alunos esses conteúdos.

Por meio desses relatos, percebe-se que os professores contornam as dificuldades do dia a dia escolar como consideram mais adequado, de acordo com as especificidades de seus alunos, com as condições que suas escolas oferecem. Enfim, há todo um conjunto de diferenças que não podem ser previstas num pacote comum a todas as escolas do maior rede pública de ensino do Brasil, com medidas que engessam o professor quando ele precisa agir, muitas vezes, mais como pai, mãe, irmão do que como “transmissor de conteúdos” e “realizador de metas”, que é como o estado de São Paulo parece querer melhorar o seu sistema educacional.

ANEXOS

Anexo 1: Lei de bonificação por resultado
--

LEI COMPLEMENTAR Nº 1.078, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2008

Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas

O GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO:

Faço saber que a Assembléia Legislativa decreta e eu promulgo a seguinte lei complementar:

Artigo 1º - Fica instituída, nos termos desta lei complementar, Bonificação por Resultados - BR, a ser paga aos servidores em efetivo exercício na Secretaria da Educação, decorrente do cumprimento de metas previamente estabelecidas, visando à melhoria e ao aprimoramento da qualidade do ensino público.

Artigo 2º - A Bonificação por Resultados - BR constitui, nos termos desta lei complementar, prestação pecuniária eventual, desvinculada dos vencimentos ou do salário do servidor, que a perceberá de acordo com o cumprimento de metas fixadas pela Administração.

§ 1º - A Bonificação por Resultados - BR não integra nem se incorpora aos vencimentos, salários, proventos ou pensões para nenhum efeito e não será considerada para cálculo de qualquer vantagem pecuniária ou benefício, não incidindo sobre a mesma os descontos previdenciários e de assistência médica.

§ 2º - A Bonificação por Resultados - BR não será considerada para fins de determinação do limite a que se refere o inciso XII do artigo 115 da Constituição Estadual.

Artigo 3º - A Bonificação por Resultados - BR será paga na proporção direta do cumprimento das metas definidas para a unidade de ensino ou administrativa onde o servidor estiver desempenhando suas funções, observados os artigos 8º, 9º e 10 desta lei complementar.

§ 1º - Para os fins do disposto no "caput" deste artigo, as unidades de ensino e administrativas serão submetidas à avaliação destinada a apurar os resultados obtidos em cada período, de acordo com os indicadores e metas referidos nos artigos 4º a 7º desta lei complementar.

§ 2º - As metas deverão evoluir positivamente em relação aos mesmos indicadores do período imediatamente anterior ao de sua definição, excluídas alterações de ordem conjuntural que independam da ação do Estado, na forma a ser disciplinada em resolução do Secretário da Educação.

Anexo 2: Roteiro de Entrevista

Trajetória Profissional

- Diga o seu nome, a data e a cidade onde nasceu.
- Diga o nome do seu pai e da sua mãe e o local do seu nascimento.
- (Importante esta entrada pessoal, mesmo depois do colaborador já ter preenchido a ficha cadastral. **Ajuda o colaborar a entrar no túnel do tempo e desmobilizar o discurso pronto. Queremos a sua experiência e não o discurso sobre.**)
- Fale sobre sua família. Tem irmãos? O que eles fazem?
- Fale sobre as suas primeiras experiências de trabalho, mesmo fora do magistério.

2º Formação Profissional

- O que o levou a escolher a faculdade/Universidade que cursou? Como ocorreu a sua opção pelo curso de sua graduação?(Tentar que diga o ano de ingresso e conclusão, duração do curso e o nome da Instituição.)
- Quais suas principais lembranças da sua época de faculdade?
- Como os estudos influenciaram a sua atividade profissional?

3º Experiência Profissional

- Fale sobre a **experiência profissional**:
- (Quando, como e onde iniciou a carreira, os concursos, as instituições e níveis de ensino nos quais trabalhou, estabilidade, condições de trabalho:salários, reivindicações da categoria, relacionamento com colegas de trabalho e alunos)
- Quando entrou na escola que trabalha atualmente e quais as impressões e expectativas você teve?
- Como tem enfrentado no cotidiano os desdobramentos das políticas públicas em sua vida profissional?
- Comente seu **modo de ensinar**:
- (Preparação das aulas, programas de ensino, avaliações, livros didáticos, outros materiais de ensino, prioridades no ensino de História. – concepção de currículo).
- Comente o seu dia a dia profissional.Quais suas principais dificuldades, desafios, conquistas.
- Dependendo do tempo de magistério:
- Já vivenciou outras reformas curriculares? Como viveu e participou destas reformas vivenciadas?
- Como as mudanças sociais, políticas e econômicas afetam seu trabalho com o ensino.

4º Proposta Curricular

- Como a Proposta Curricular do Estado de São Paulo 2008 chegou em sua escola?
- Como o material (texto da Proposta Curricular, Jornal do Aluno, Caderno do Aluno) foi recebido pela escola?
- Como este material foi entendido por você e seus colegas?
- E o aluno como recebeu e tem utilizado este material da Secretaria de Estado? Tem algum comprometimento?
- Comente como ficou o seu cotidiano na sala de aula após a chegada da Proposta Curricular de 2008 e seus materiais?
- De que modo sua experiência anterior, seus saberes interferiram no seu trabalho com a proposta?
- Você notou diferenças entre suas práticas anteriores e as realizadas a partir do uso destes materiais? *“Os professores, quando prevêem sua prática, através de planejamentos que realizam, consideram que sua experiência anterior e os livros-textos têm tanta utilidade quanto considerar os documentos curriculares oficiais”* (Salinas, 1987, apud Sàcristan, 1993, p. 104) Dissertação mestrado de Vera Lucia Bruschi p. 95.
- Como o Governo do Estado, por meio da equipe gestora, (coordenadores, diretores, supervisores...) está implementando a Proposta Curricular em sua escola? Houve algum tipo de controle sobre o uso deste material? (seja pela equipe gestora, pelos pais ou pelos alunos)
- Quais as perspectivas oferecidas por este material no que diz respeito à qualidade do ensino de História na escola pública?
- Possibilidades –
- Limites –
- Como foi dar a entrevista?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir a autonomia profissional dos professores paulistas parece bastante relevante na Proposta Curricular do estado de São Paulo, já que a adesão dos professores é fundamental para atingir o sucesso escolar nas avaliações estaduais. A adesão “voluntária” dos professores confunde-se com a obrigatoriedade exigida pela SEE-SP de seguir passo a passo as propostas de atividades dos materiais didáticos do Projeto de Recuperação e do Projeto Pedagógico São Paulo faz Escola. A estrutura montada para a execução da nova Proposta Curricular associa o professor ao cumprimento das metas pré-estabelecidas. Toda a equipe escolar foi envolvida na execução, todos seguem cronogramas, pois qualquer tentativa de romper com a vigência dessa estrutura operacional pode comprometer os rendimentos esperados para o público escolar. Supervisores de ensino, diretores e coordenadores pedagógicos orientam em sala de aula o trabalho com o uso dos materiais didáticos do aluno e do professor. Todos foram envolvidos com o objetivo de assegurar que os milhares de exemplares dos recursos didáticos sejam cotidianamente usados, e o conteúdo programado de cada professor e disciplina, aplicado.

O controle sobre o trabalho do professor mostra-se evidente nessa estrutura planejada para a aplicação das novas Propostas Curriculares de ensino. Essa nova concepção de gestão exige a profissionalização dos diretores e dos demais dirigentes escolares, numa clara intenção de dar eficiência e produtividade ao ensino, pressupondo que é preciso colocar a pessoa certa no lugar certo.

Segundo a SEE-SP, adaptar-se ao conteúdo proposto nos moldes oferecidos pelos recursos técnico-pedagógicos do projeto São Paulo faz Escola tornou-se sinônimo de comprometimento com a “revolução” começada pela atual gestão paulista. Supõe-se que sincronizar experiências em sala de aula

com os novos recursos didáticos oferecidos ao ensino público em São Paulo é assegurar o sucesso escolar dos alunos e do trabalho dos professores.

Relacionar a autonomia do professor e o controle da nova reforma curricular de São Paulo mostra-se importante para compreender os caminhos dessa nova tendência de ensino. A separação entre quem pensa e executa o trabalho aparece como o primeiro indicativo característico de controle da reforma curricular sobre o professor. A distância do professor com o planejamento do próprio trabalho o coloca como um mero reprodutor, ou executor de teorias e práticas pedagógicas estabelecidas não por ele ou por seu grupo, mas por uma equipe responsável e administradora que organiza os prazos e os objetivos a serem cumpridos. Pressupõe-se a não-autoridade dos envolvidos (professores), já que deixam de ser os sujeitos sociais e políticos e passam a ser considerados sujeitos individuais e pessoas privadas, revalidando, aparentemente, dessa maneira, a sua competência social usurpada (CHAUI, 1978). Ainda segundo Chaui, a divisão capitalista do trabalho burocratiza as sociedades contemporâneas e transforma os discursos por ela autorizados em discursos dissimuladores de suas relações de dominação. “O processo de burocratização de todas as esferas da vida, social, econômica e política, de todas as manifestações culturais realiza-se sob a égide de uma ideia mestra: a ideia de organização, entendida como existência em si e para si de uma racionalidade imanente ao social e que se manifesta sempre da mesma maneira, sob formas variadas, desde a esfera da produção material até a esfera da produção cultural. À medida que a complexidade da vida social cresce no modo de produção capitalista, (...) o Estado se expande em todos os setores, encarregando-se de uma parte considerável da vida humana” (CHAUI, 1978, p. 08).

A organização do trabalho e a prática docente se sujeitam ao controle do Estado. Determina-se por meio da tecnicização da proposta curricular o que e como ensinar. O aparato técnico-administrativo oferecido pelo Estado uniformiza o trabalho nas escolas públicas em São Paulo, e os recursos didático-pedagógicos criados para todos os agentes envolvidos no aparelho

educacional paulista orientam para a mesma direção, isto é, à melhoria nos resultados das avaliações estaduais, federais e internacionais.

O rendimento dos alunos medidos por avaliações que controlam o conteúdo ensinado é um forte mecanismo do governo para medir o que se ensina nas escolas públicas estaduais. Materiais didáticos elaborados e distribuídos que dizem como ensinar consolidam a tentativa de padronizar a rede de ensino em São Paulo.

O ato de melhorar os números da Educação pública em São Paulo confunde-se com o uso obrigatório dos recursos enviados para as escolas. No discurso dos realizadores da proposta, a elaboração dos “caderninhos” deu-se unicamente com o objetivo de facilitar o trabalho do professor em sala de aula no cumprimento de suas metas. Trabalho “facilitado” a tal ponto que os professores ficaram responsáveis meramente pela reprodução dos conteúdos sem efetivamente conceber seu material de trabalho, reduzindo seus conhecimentos a habilidades acumuláveis e calculáveis (ENGUITA, 1991).

A autonomia do professor e a liberdade de criar o próprio planejamento pedagógico foram desconsideradas no percurso de consolidação da Proposta Curricular. O plano de trabalho em 2008/2009 foi definido previamente pelos materiais didáticos, pelo depoimento dos professores entrevistados para esta pesquisa confirma-se a ausência de um planejamento feito pela escola e para escola. Os professores tornam-se, assim, trabalhadores disciplinados (controlados) ao restringir o trabalho docente a uma dimensão prática “quase-manual”, o ensino torna-se dependente daquilo que é definido do lado de fora da escola.

Pode-se considerar, assim como Contreras (2002) e Enguita (1991), que o trabalho docente está inserido atualmente na classe das *semiprofissões*. O processo de trabalho a que está atrelado o trabalhador docente leva-o à proletarianização, à perda de autonomia para realizar seu trabalho, pois “um proletário é uma pessoa que se vê obrigada a vender sua força de trabalho -

não o resultado de seu trabalho, mas sua capacidade de trabalho” (ENQUITA, 1991).

A proletarização do trabalho docente tem ocorrido aos poucos, de maneira desencontrada os professores estão sendo inseridos dentro de um projeto nada discutido, pouco planejado, imposto como bom para eles e para os alunos. Há um sentimento de confusão, eles próprios se contradizem, ora concordando que a proposta veio para ajudar, ora sentindo-se podados e controlados por metas políticas.

“o processo de dominação e controle sobre o trabalho dos educadores não se dá somente no que se refere ao conteúdo do ensino, mas também sobre a forma de transmissão desse conteúdo”. (ENQUITA, 1991)

A Proposta Curricular apresentada pela SEE-SEP em 2008 e consolidada como currículo oficial no ano de 2009 não deve ser encarada como uma proposta e sim como um pacote Educacional. As metas estabelecidas pelo Governador José Serra, para a melhoria da qualidade da Educação em São Paulo, alinham-se ao modelo neoliberal, cujos elementos seguem o mesmo receituário do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional.

“O currículo escolar de São Paulo atende às determinações dos organismos internacionais, particularmente do Banco Mundial, a partir do momento que: para cumprir com o conteúdo proposto pela SEE/SP é necessário que os alunos façam uma série de trabalhos escolares em suas casas, já que este conteúdo não terá condições de ser ensinado em sala de aula por falta de tempo hábil; A produção dos livros didáticos – conforme recomenda o Banco Mundial – está nas mãos das grandes editoras; Os professores recebem regularmente capacitações – seja por meio de orientações técnicas ou por meio de vídeo conferências – para a utilização do material didático elaborado e entregue a todos os professores de acordo com a disciplina/série/bimestre”. (MARQUES, et al, 2008).

São medidas que correspondem aos programas de controle da qualidade de ensino, traduzidos em maiores taxas nas avaliações educativas, que em última instância devem possibilitar aos alunos as habilidades requeridas pelo mundo do trabalho. Essa nova concepção de gestão exige a profissionalização da equipe escolar, de seus diretores, coordenadores etc., numa clara intenção de garantir a eficiência e a produtividade ao pressupor que é preciso colocar a pessoa certa no lugar certo. No caso dos professores, é preciso responsabilizá-los às coisas do ensino para, assim, garantir níveis de eficiência nas escolas.

No entanto, no âmbito da sala de aula, o controle é de difícil execução, pois devemos levar em conta a questão da autonomia do professor neste espaço. O controle pode acentuar-se muito mais pela formação aligeirada do professor - por falta de conhecimentos mais profundos sobre conteúdos e metodologias, - do que por outras vias. As ocorrências no espaço da sala de aula dependem, fundamentalmente, do professor (BASSO, 1998). Por esse motivo, buscou-se nesta pesquisa conhecer a maneira como os professores apropriam-se dos conteúdos nos materiais didáticos e como executam suas atividades na sala de aula, essenciais na hora de dimensionar a implementação da Proposta Curricular. O fato de a disciplina estar ali consolidada como vulgata não assegura por si só que ela seja ministrada tal qual se imaginou nas várias instâncias de definição da disciplina. O que o professor e o aluno fazem em sala de aula, por sinal, é um desses momentos obscuros que requer elucidação se se pretende avançar para além da investigação da disciplina “em funcionamento” (MUNAKATA, 2005).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Esteves Martha de; SOIHET, Rachel. 2003. *Ensino de História: Conceitos, Temáticas e Metodologia*. Rio de Janeiro: FAPERJ.
- APPLE, Michael W. 1994. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomás Tadeu (orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, p.39-57.
- _____. 1995. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Trad. Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____. 1997. Controlando o trabalho dos professores: classe e gênero. In: APPLE, M. *Os professores e o currículo: abordagens sociológicas*. Lisboa: Educa. p. 65-68.
- _____. 1997. *Os Professores e o currículo – Abordagens Sociológicas*. Lisboa: Educa.
- ARAÚJO, Luciana Telles. 2006. *O uso do livro didático no ensino de História: depoimentos de professores de escolas públicas estaduais de ensino fundamental situadas em São Paulo/SP*. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).
- AZANHA, José Mário Pires. 1993. Proposta Pedagógica e Autonomia da Escola. *apud Cadernos de História e Filosofia da Educação*. v. 1, n. 1, FEUSP. p. 14.
- BASSO, Itacy Salgado. 1998. *Significado e sentido do trabalho docente*. In: *CEDES*, v. 19, n. 44, Campinas.
- BITTENCOURT, Circe (org.) 2001. *O Saber Histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto.
- _____. Disciplinas Escolares: História e Pesquisa. In: *História das disciplinas escolares*. São Paulo: CDPH.
- _____. 2003. *Educação e Memória: organização de acervos de livros didáticos* (Projeto Livros Escolares-Livres). São Paulo: FEUSP, FAPESP.

- _____. 2005. *Ensino de História fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.
- CABRINI, Conceição et al. 1986. *O ensino de história: revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense.
- CALIL, R. et al. 2008. Disciplina escolar e materiais didáticos: perspectiva de pesquisa. In: V Mostra em educação da PUC-SP, UFSCAR, UMESP. São Paulo, Educação: Políticos, científicos, éticos e sociais.
- CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. 2004. Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares. *História* [online]. vol. 23, n. 1-2, pp. 33-48. ISSN 0101-9074.
- _____. 2005. Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do séc. XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais. *Revista de Biblioteconomia e Comunicação*, Porto Alegre, v.11, n. 2, p. 281-312.
- CHARTIER, Roger. 1988. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Editora Difel.
- CHAUÍ, Marilena. 1978. *A Cultura e Democracia*. São Paulo: Cortez.
- CHERVEL, André. 1990. História das disciplinas escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, v. 2, pp. 177-229.
- _____. As humanidades no ensino. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, 25, n. 2, p. 147-170.
- CHEVALARD, Yves. 1991. *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, 30, n. 3, p. 549-566.
- _____. 2000. Los manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia. *Historia de la Educación*, n. 19, Salamanca.
- CONTRERAS, José. 2002. *Autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo, Cortez.
- DAMASCENO, Angela Maria. 2006. *O uso do livro didático de língua Portuguesa por Professores do Ensino Fundamental*. Programa de

Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

DREGUER, Ricardo; TOLEDO, Eliete. 2006. *História: conceitos e procedimento*. São Paulo: Editora Atual, obra aprovada no PNLD para o triênio 2008/2009/2010.

ENGUITA, Mariano Fernandez. 1991. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Educação*, n. 4, p. 41-61.

FENELON, Déa R. 1988. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. In: *Cadernos CEDES* (8). São Paulo: Cortez.

_____. 2001. *Formação de professores: uma experiência de pesquisa*. Simpósio nacional de História.

FESTER, Helenice Ciampi. Formação de professores: dilemas entre saberes e práticas. II seminário nacional interdisciplinar em exposição educativas. Universidade do Oeste do Paraná. *Anais*. pp. 542 -553.

FREIRE, Paulo. 1996. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

GAUTHIER, C. et al. 2006. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 2 ed. Editora UNIJUÍ.

GIMENO, Sacristán J. 1996. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, Luiz Heron et al. *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina. p.34-58.

_____. 1997. Políticas y prácticas curriculares: determinación o búsqueda de nuevos esquemas? In: PACHECO, J.; ALVES, M. e FLORES, M. (org.). *Reforma curricular: da intenção à realidade*. Actas do II Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: Universidade do Minho.

_____. 1998. *O currículo, uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____. 2000. *O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas. p. 119-148.

GONÇALVES, Mara. *São Paulo faz escola: um trabalho em aulas de História*. ANPUH-SP, 2008.

GOODSON, Ivor. 1990. Tornando-se uma matéria acadêmica: Padrões de explicação e evolução. *Teoria e Educação*, 2. pp. 230-254.

_____. 1995. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes.

HAMILTON, David. 1992. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 6. pp. 33- 52.

_____. 2001. O revivescimento da aprendizagem? *Educ. Soc.* [online]. v. 23, n. 78, pp. 187-198. ISSN 0101-7330.

LAJOLO, Marisa. 1996. *Livro didático: um (quase) manual do usuário*. Em *aberto*, ano 16, n. 69, jan./mar. pp.3-9.

LEHER, R. 2004. Para silenciar os campi. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88. pp.867-891.

LOPES, Alice e MACEDO, Elizabeth. 2002. *Disciplinas e integração curricular: História e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A.

MACHADO, Cláudia Denardi. 2005. *História do ensino de História: o projeto do centro Paula Souza*. HISTEDBR Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, Campinas: UNICAMP.

MARQUES, Daniela. et al. 2008. *Reformas educacionais e a proposta curricular do estado de São Paulo: primeiras aproximações*. HISTEDBR, Seminário.

MARQUES, L. R. 2003. O projeto político pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24. p. 577-597.

MARTINS, Maria do Carmo. 1996. *A construção da proposta curricular da CENP no período de 1986 a 1992: confrontos e conflitos*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP.

_____. 2000. *A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP.

MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). 1996. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez.

MUNAKATA, Kazumi. 1997. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC.

_____. 1999. Proposta de periodização para uma história de livros didáticos no Brasil. (Resumo). In: *XI Jornadas de Historia de la Educación*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. pp.268-269.

_____. 2003. Investigações acerca dos livros escolares no Brasil: das ideias à materialidade. In: *Memoria del VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana* (CD-ROM). San Luis Potosí: El Colegio de San Luis.

_____. 2005. *História das disciplinas escolares e do livro didático*. Projeto de pesquisa do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

NASSIF, Luis. 2009. *As apostilas da secretaria da educação*. IG - Educação [online].

NOVOA, Antonio. 1992. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A. (Org). *Vidas de professores*. Coleção Ciências da Educação, v. 4. Porto: Porto Editora.

_____. 1999. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 2ª edição, Prefácio. pp.7-12.

PACHECO, José Augusto. 2000. Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização? In: *Educ. Soc.* [online]. v. 21, n. 73. pp. 139-161. ISSN 0101-7330.

_____. (org.) 2000. *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora.

POPKEWITZ, Thomas S. 1994. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomas T. (org). *O sujeito da educação*.

ROGER, Chartier. 2001. *Cultura Escrita, Literatura*. Porto Alegre: Artes Médicas.

TARDIF, M. 2000. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes.

SANTOS, Junior; AZEVEDO, Sérgio de e RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz, 2004. Democracia e gestão local; a experiência dos conselhos

municipais no Brasil; In: SANTOS, Junior; ALVES, Orlando; RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz e AZEVEDO, Sérgio de (orgs.). *Governança democrática e poder local*. Rio de Janeiro: Revan. p. 11-56.

SANTOS, Patrícia. *Aula Qualitativa ou Aula Quantitativa? Novos desafios na aplicação de mais uma Proposta Curricular para o Ensino de História no Estado de São Paulo*. ANPUH-SP, 2008.

SÃO PAULO (estado). Secretária da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. 1992. *Proposta Curricular para o ensino de História: 1º e 2º grau*. 3. ed. São Paulo: SE/CENP.

_____. Secretaria da Educação. *Proposta curricular do estado de São Paulo / Jornal do Aluno*. Ensino Fundamental II, São Paulo: CENPEC. IMESP. 2008.

_____. Secretaria da Educação. *Proposta curricular do estado de São Paulo / Revista do Professor LEM – Inglês – História*. Ensino Fundamental II, São Paulo: CENPEC. IMESP. 2008.

_____. Secretaria da Educação. *Proposta curricular do estado de São Paulo / Coord. Maria Inês Fini*. São Paulo: SEE, 2008.

_____. Secretaria da Educação. *Proposta curricular do estado de São Paulo: História / Coord. Maria Inês Fini*. São Paulo: SEE, 2008.

_____. Secretaria da Educação. *Caderno do Professor: História, Ensino Fundamental - 5ª série, 1º bimestre*. São Paulo: SEE, 2008.

_____. Secretaria da Educação. *Caderno do Professor: História, Ensino Fundamental - 6ª série, 1º bimestre*. São Paulo: SEE, 2008.

_____. Secretaria da Educação. *Caderno do Professor: História, Ensino Fundamental - 7ª série, 1º bimestre*. São Paulo: SEE, 2008.

_____. Secretaria da Educação. *Caderno do Professor: História, Ensino Fundamental - 8ª série, 1º bimestre*. São Paulo: SEE, 2008.

_____. Secretaria da Educação. *Caderno do Professor: História, Ensino Fundamental - 5ª série, 2º bimestre*. São Paulo: SEE, 2008.

_____. Secretaria da Educação. *Caderno do Professor: História, Ensino Fundamental - 6ª série, 2º bimestre*. São Paulo: SEE, 2008.

_____. Secretaria da Educação. *Caderno do Professor: História, Ensino Fundamental - 7ª série, 2º bimestre*. São Paulo: SEE, 2008.

_____. Secretaria da Educação. *Caderno do Professor: História, Ensino Fundamental - 8ª série, 2º bimestre*. São Paulo: SEE, 2008.

_____. Secretaria da Educação. *Caderno do Aluno: História, Ensino Fundamental - 5ª série, 1º bimestre*. São Paulo: SEE, 2008.

_____. Secretaria da Educação. *Caderno do Aluno: História, Ensino Fundamental - 6ª série, 1º bimestre*. São Paulo: SEE, 2008.

_____. Secretaria da Educação. *Caderno do Aluno: História, Ensino Fundamental - 7ª série, 1º bimestre*. São Paulo: SEE, 2008.

_____. Secretaria da Educação. *Caderno do Aluno: História, Ensino Fundamental - 8ª série, 1º bimestre*. São Paulo: SEE, 2008.

_____. Secretaria da Educação. *Caderno do Aluno: História, Ensino Fundamental - 5ª série, 2º bimestre*. São Paulo: SEE, 2008.

_____. Secretaria da Educação. *Caderno do Aluno: História, Ensino Fundamental - 6ª série, 2º bimestre*. São Paulo: SEE, 2008.

_____. Secretaria da Educação. *Caderno do Aluno: História, Ensino Fundamental - 7ª série, 2º bimestre*. São Paulo: SEE, 2008.

_____. Secretaria da Educação. *Caderno do Aluno: História, Ensino Fundamental - 8ª série, 2º bimestre*. São Paulo: SEE, 2008.

SERRA, José. 2008. *Carta aos professores da Rede Pública*. São Paulo.

_____. 2007. *Estado lança 10 metas para a Educação até 2010*. IMESP. São Paulo.

VASCONCELOS, G. A. N. Puxando um fio. In: VASCONCELOS, G. A. N. (Org). *Como me fiz professora*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

VIEIRA, Jarbas Santos. 2002. Política educacional, currículo e controle disciplinar. *Currículo sem Fronteiras*, v. 2, n. 2. p. 111-136.

SITES

Blog APEOESP - <www.apeoespsub.org.br/jornal>

CENPEC - <www.cenpec.org.br/modules/news>

Rede do saber - <www.rededosaber.sp.gov.br/portais/saopaulofazescola>

São Paulo faz Escola - <www.saopaulofazescola.sp.gov.br>

PERIÓDICOS

Comunicado CENP, 06 de Novembro de 2008

Diário de S.Paulo, 05 de Abril de 2008

Diário Oficial - Agência Imprensa Oficial, 05 de Março de 2009

Folha de S. Paulo, 17 de Março, 2009

Folha de S Paulo, 18 de Março de 2008

Imprensa Oficial do estado de São Paulo, 04 de Janeiro de 2008

O Estado de S.Paulo, 09 de Fevereiro de 2008

ANEXOS

Anexo 1: Lei de bonificação por resultado

LEI COMPLEMENTAR Nº 1.078, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2008

Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas

O GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO:

Faço saber que a Assembléia Legislativa decreta e eu promulgo a seguinte lei complementar:

Artigo 1º - Fica instituída, nos termos desta lei complementar, Bonificação por Resultados - BR, a ser paga aos servidores em efetivo exercício na Secretaria da Educação, decorrente do cumprimento de metas previamente estabelecidas, visando à melhoria e ao aprimoramento da qualidade do ensino público.

Artigo 2º - A Bonificação por Resultados - BR constitui, nos termos desta lei complementar, prestação pecuniária eventual, desvinculada dos vencimentos ou do salário do servidor, que a perceberá de acordo com o cumprimento de metas fixadas pela Administração.

§ 1º - A Bonificação por Resultados - BR não integra nem se incorpora aos vencimentos, salários, proventos ou pensões para nenhum efeito e não será considerada para cálculo de qualquer vantagem pecuniária ou benefício, não incidindo sobre a mesma os descontos previdenciários e de assistência médica.

§ 2º - A Bonificação por Resultados - BR não será considerada para fins de determinação do limite a que se refere o inciso XII do artigo 115 da Constituição Estadual.

Artigo 3º - A Bonificação por Resultados - BR será paga na proporção direta do cumprimento das metas definidas para a unidade de ensino ou administrativa onde o servidor estiver desempenhando suas funções, observados os artigos 8º, 9º e 10 desta lei complementar.

§ 1º - Para os fins do disposto no "caput" deste artigo, as unidades de ensino e administrativas serão submetidas à avaliação destinada a apurar os resultados obtidos em cada período, de acordo com os indicadores e metas referidos nos artigos 4º a 7º desta lei complementar.

§ 2º - As metas deverão evoluir positivamente em relação aos mesmos indicadores do período imediatamente anterior ao de sua definição, excluídas alterações de ordem conjuntural que independam da ação do Estado, na forma a ser disciplinada em resolução do Secretário da Educação.

Anexo 2: Roteiro de Entrevista

Trajatória Profissional

- Diga o seu nome, a data e a cidade onde nasceu.
- Diga o nome do seu pai e da sua mãe e o local do seu nascimento.
- (Importante esta entrada pessoal, mesmo depois do colaborador já ter preenchido a ficha cadastral. **Ajuda o colaborar a entrar no túnel do tempo e desmobilizar o discurso pronto. Queremos a sua experiência e não o discurso sobre.**)
- Fale sobre sua família. Tem irmãos? O que eles fazem?
- Fale sobre as suas primeiras experiências de trabalho, mesmo fora do magistério.

2º Formação Profissional

- O que o levou a escolher a faculdade/Universidade que cursou? Como ocorreu a sua opção pelo curso de sua graduação?(Tentar que diga o ano de ingresso e conclusão, duração do curso e o nome da Instituição.)
- Quais suas principais lembranças da sua época de faculdade?
- Como os estudos influenciaram a sua atividade profissional?

3º Experiência Profissional

- Fale sobre a **experiência profissional**:
- (Quando, como e onde iniciou a carreira, os concursos, as instituições e níveis de ensino nos quais trabalhou, estabilidade, condições de trabalho: salários, reivindicações da categoria, relacionamento com colegas de trabalho e alunos)
- Quando entrou na escola que trabalha atualmente e quais as impressões e expectativas você teve?
- Como tem enfrentado no cotidiano os desdobramentos das políticas públicas em sua vida profissional?
- Comente seu **modo de ensinar**:
- (Preparação das aulas, programas de ensino, avaliações, livros didáticos, outros materiais de ensino, prioridades no ensino de História. – concepção de currículo).
- Comente o seu dia a dia profissional. Quais suas principais dificuldades, desafios, conquistas.
- Dependendo do tempo de magistério:
- Já vivenciou outras reformas curriculares? Como viveu e participou destas reformas vivenciadas?
- Como as mudanças sociais, políticas e econômicas afetam seu trabalho com o ensino.

4º Proposta Curricular

- Como a Proposta Curricular do Estado de São Paulo 2008 chegou em sua escola?
- Como o material (texto da Proposta Curricular, Jornal do Aluno, Caderno do Aluno) foi recebido pela escola?
- Como este material foi entendido por você seus colegas?
- E o aluno como recebeu e tem utilizado este material da Secretaria de Estado? Tem algum comprometimento?
- Comente como ficou o seu cotidiano na sala de aula após a chegada da Proposta Curricular de 2008 e seus materiais?
- De que modo sua experiência anterior, seus saberes interferiram no seu trabalho com a proposta?
- Você notou diferenças entre suas práticas anteriores e as realizadas a partir do uso destes materiais? *“Os professores, quando prevêem sua prática, através de planejamentos que realizam, consideram que sua experiência anterior e os livros-textos têm tanta utilidade quanto considerar os documentos curriculares oficiais”* (Salinas, 1987, apud Sàcristan, 1993, p. 104) Dissertação mestrado de Vera Lucia Bruschi p. 95.
- Como o Governo do Estado, por meio da equipe gestora, (coordenadores, diretores, supervisores...) está implementando a Proposta Curricular em sua escola? Houve algum tipo de controle sobre o uso deste material? (seja pela equipe gestora, pelos pais ou pelos alunos)
- Quais as perspectivas oferecidas por este material no que diz respeito à qualidade do ensino de História na escola pública?
 - Possibilidades –
 - Limites –
 - Como foi dar a entrevista?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)