



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**AS IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA 'SÃO PAULO FAZ ESCOLA' NO
TRABALHO DOCENTE DE PROFESSORES INICIANTE: UM ESTUDO DE
CASO**

RICARDO ABDALLA BARROS

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Agosto - 2014

**AS IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA 'SÃO PAULO FAZ ESCOLA' NO
TRABALHO DOCENTE DE PROFESSORES INICIANTEs: UM ESTUDO DE
CASO**

RICARDO ABDALLA BARROS

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Antonia Ramos de Azevedo

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Rio Claro/SP - Brasil
Agosto - 2014**

370.71 Barros, Ricardo Abdalla
B277i As implicações do Programa "São Paulo faz escola" no
trabalho docente de professores iniciantes : um estudo de caso
/ Ricardo Abdalla Barros. - Rio Claro, 2014
176 f. : il., figs., quadros

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Maria Antonia Ramos de Azevedo

1. Professores - Formação. 2. Currículo do estado de São
Paulo. 3. Ensino de língua portuguesa e literatura. 4.
Professores iniciantes. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO: O PROGRAMA 'SÃO PAULO FAZ ESCOLA' E A BUSCA DA QUALIFICAÇÃO DA AÇÃO DOCENTE DOS PROFESSORES DA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA ATUANTES NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO EM UMA CIDADE DO INTERIOR PAULISTA

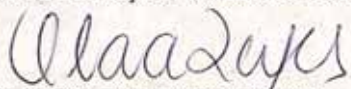
AUTOR: RICARDO ABDALLA BARROS

ORIENTADORA: Profa. Dra. MARIA ANTONIA RAMOS DE AZEVEDO

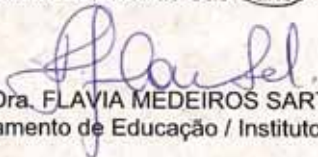
Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. MARIA ANTONIA RAMOS DE AZEVEDO
Departamento de Educação / Instituto de Biotecnologia de Rio Claro



Profa. Dra. CLAUDIA RAIMUNDO REYES
Universidade Federal de São Carlos



Profa. Dra. FLAVIA MEDEIROS SARTI
Departamento de Educação / Instituto de Biotecnologia de Rio Claro

Data da realização: 27 de agosto de 2014.

**Aos meus amados pais,
que sempre me incentivaram a estudar.**

Agradecimentos

Gostaria de registrar aqui os meus agradecimentos às pessoas que me auxiliaram – direta ou indiretamente – na caminhada para a construção desse trabalho. Estando sujeito ao risco de possíveis lapsos, desculpo-me antecipadamente no caso de lamentável ocorrência.

Agradeço imensamente a minha orientadora **Maria Antonia Ramos de Azevedo** pela parceria ao longo de toda a jornada percorrida. A simpatia, seriedade e competência da professora desde o nosso primeiro encontro fez toda a diferença na construção dessa pesquisa. Quaisquer palavras que registre aqui não serão suficientes para agradecer tudo o que ela por mim fez.

Aos professores **Flávia Medeiros Sarti** e **Samuel de Souza Neto** por toda ajuda e contribuição disponibilizada por meio da disciplina *Os professores no campo educacional*, a qual subsidiou fortes embasamentos teóricos essenciais ao arcabouço desta pesquisa.

Aos professores **Rosa Maria Feteiro Cavalari** e **Roberto Tadeu Iaochite** por auxiliarem-me na construção do projeto desta pesquisa.

À professora **Márcia Reami Pechula** por proporcionar-me uma visão aprofundada sobre ciência.

À professora **Cláudia Raimundo Reyes** e novamente à professora **Flávia Medeiros Sarti** por aceitarem fazer parte da banca de qualificação e defesa, cujas considerações pontuais contribuíram de forma essencial para o término desse trabalho.

À colega **Luciana Estessi Bento Antunes** pela parceria e suporte ao longo desta caminhada.

Aos meus amigos, em especial:

Tárcius Ramos, por propiciar o meu encontro com a professora Maria Antonia; **Bruno Falararo**, por suas incontáveis contribuições acadêmicas; **Carla Furlan** e **Davi Barata**, por sempre me amparar nos momentos difíceis; **Maria Edilza de Oliveira**, **Felix Garcia**, **Stevan Bordignon** e **Tânia Pickardt** por todo companheirismo, solidariedade e otimismo destinados a mim ao longo desta jornada.

“Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes”.

(Rubem Alves)

Resumo

Este trabalho procurou potencializar reflexões acerca do trabalho docente de professores iniciantes da área do ensino de Língua Portuguesa e Literatura que atuam no contexto da escola pública estadual paulista com a implementação da mudança curricular via utilização dos cadernos nas atividades docentes – o Programa *São Paulo faz escola*. Para isso realizamos uma pesquisa qualitativa por meio de um estudo de caso numa escola estadual de uma cidade do interior do estado de São Paulo, com três professores que atuam no Ensino Médio, nessa área de conhecimento, que se viram na condição de usuários do referido material. Nesse estudo foi realizado o acompanhamento desses docentes no primeiro semestre de 2013 por meio de observações das aulas, entrevistas individuais e análise documental das atividades realizadas nessas aulas, assim como da Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Diante do trabalho realizado apontamos que, para os docentes, essa mudança curricular acabou por impactar as aulas que desenvolvem, pois acabam por ditar, em muitas vezes, a forma e a concepção de ensino e de aprendizagem que devem adotar frente à utilização dos cadernos. É visível nos dados analisados o sentimento de que foi retirado desses professores a autoria e a autonomia de intervenção profissional, ficando o trabalho docente muito mais numa perspectiva utilitarista de um currículo predeterminado. Além disso, observamos a pressão diária que os docentes sofrem para que os alunos, nas avaliações meramente quantitativas dos instrumentos utilizados pela Secretaria da Educação do Estado, apresentem notas altas, desconsiderando por completo o processo e os próprios desafios vividos no decorrer do ano letivo.

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

Abstract

This study tried to propitiate reflections about teaching work of the teachers in the teaching of Portuguese Language and Literature area who work in the context of São Paulo state school with the implementation of the curriculum alteration by use of books in teaching activities – the Program *São Paulo faz escola*. For this we conducted a qualitative research through a case study in a public school in a city of countryside of the state of São Paulo, with three teachers who work in High School, in this area of knowledge, who were inserted like users of the above-mentioned material. In this study the accompaniment of these teachers was conducted in the first semester of 2013 through observations of classes, interviews and documental analysis of the activities performed in these classes, as well as the Curriculum Proposal of the State of São Paulo. Before the done work we point that, for teachers, this curriculum change impacted the classes of these teachers, because the curriculum impose, in many cases, the form and conception of teaching and learning that they should take forward the use of the books. It is visible, in the analyzed data, the feeling that was take away the authorship and the autonomy of professional intervention of these teachers, getting a teaching job in a much more utilitarian perspective of a predetermined curriculum. Moreover, we observe the daily pressure that the teachers suffer for the students can show high scores in purely quantitative exams of the instruments used by State Department of Education, disregarding completely the process and their own challenges experienced during the school year.

Keywords: Teaching Work; Curriculum of the State of São Paulo; Teaching of Portuguese Language and Literature; Beginning Teachers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Triângulo da formação docente segundo Sarti.....	21
Figura 2 – Jornal do Aluno	47
Figura 3 – Revista do Professor	47
Figura 4 – Documento Base.....	49
Figura 5 – Caderno do Gestor.....	49
Figura 6 – Caderno do Professor	49
Figura 7 – Caderno do Aluno	52
Figura 8 – Exemplo de Recomendação ao Professor	61
Figura 9 – Exemplo de Recomendação ao Professor	62
Figura 10 – Exemplo de Recomendação ao Professor	63
Figura 11 – Caderno do Aluno LP, 1ª Série EM, Vol. 1, p. 15.....	142
Figura 12 – Caderno do Aluno LP, 1ª Série EM, Vol. 1, p. 16.....	143
Figura 13 – Caderno do Aluno LP, 1ª Série EM, Vol. 1, p. 18.....	145
Figura 14 – Caderno do Aluno LP, 1ª Série EM, Vol. 1, p. 17.....	146
Figura 15 – Caderno do Aluno LP, 1ª Série EM, Vol. 1, p. 19.....	147
Figura 16 – Caderno do Aluno LP, 1ª Série EM, Vol. 1, p. 20.....	150
Figura 17 – Caderno do Aluno LP, 1ª Série EM, Vol. 1, p. 32.....	152
Figura 18 – Caderno do Aluno LP, 1ª Série EM, Vol. 1, p. 33.....	154
Figura 19 – Caderno do Aluno LP, 3ª Série EM, Vol. 1, p. 3 (excerto).....	156
Figura 20 – Caderno do Aluno LP, 2ª Série EM, Vol. 1, p. 6.....	158
Figura 21 – Caderno do Aluno LP, 2ª Série EM, Vol. 1, p. 7.....	159
Figura 22 – Caderno do Aluno LP, 3ª Série EM, Vol. 1, p. 3.....	161
Figura 23 – Caderno do Aluno LP, 3ª Série EM, Vol. 1, p. 4.....	162
Figura 24 – Caderno do Aluno LP, 3ª Série EM, Vol. 1, p. 5.....	163
Figura 25 – Caderno do Aluno LP, 2ª Série EM, Vol. 1, p. 9.....	164
Figura 26 – Caderno do Aluno LP, 2ª Série EM, Vol. 1, p. 19.....	166
Figura 27 – Caderno do Aluno LP, 2ª Série EM, Vol. 1, p. 20.....	167
Figura 28 – Caderno do Aluno LP, 2ª Série EM, Vol. 1, p. 21.....	168
Figura 29 – Caderno do Aluno LP, 2ª Série EM, Vol. 1, p. 22.....	169
Figura 30 – Caderno do Aluno LP, 2ª Série EM, Vol. 1, p. 23.....	170
Figura 31 – Caderno do Aluno LP, 2ª Série EM, Vol. 1, p. 24.....	171
Figura 32 – Caderno do Aluno LP, 2ª Série EM, Vol. 1, p. 25.....	174
Figura 33 – Caderno do Aluno LP, 2ª Série EM, Vol. 1, p. 26.....	175
Figura 34 – Caderno do Aluno LP, 2ª Série EM, Vol. 1, p. 27.....	176

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados gerais sobre os sujeitos da pesquisa	68
Quadro 2 – Esquema metodológico	75

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1	117
APÊNDICE 2	119
APÊNDICE 3	120
APÊNDICE 4	127
APÊNDICE 5	138
APÊNDICE 6	141
APÊNDICE 7	155
APÊNDICE 8	165

LISTA DE SIGLAS

ACT	Professor Admitido em Caráter Temporário
ATP	Aula de Trabalho Pedagógico
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
ATPL	Aula de Trabalho Pedagógico Livre
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
OFA	Ocupantes de Função Atividade
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

I. APRESENTAÇÃO	15
II. INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO 1. BREVE PANORAMA DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA NO MUNDO CONTEMPORÂNEO	24
1.1 Conceituando ‘ensinar’ e ‘aprender’	24
1.2 O processo de ensino-aprendizagem e a formação do professor	27
1.3 A concepção de ensino dentro do Programa <i>São Paulo faz escola</i>	30
1.4 O ensino de língua materna no Brasil	33
1.5 O ensino de Língua Portuguesa e Literatura no Programa <i>São Paulo faz escola</i>	34
1.6 Tendências contemporâneas no ensino de Língua Portuguesa e Literatura.....	35
1.6.1 Desafios docentes no ensino de Língua Portuguesa	37
1.6.2 Desafios docentes no ensino de Literatura	40
1.6.3 Mudanças paradigmáticas e o papel do professor	42
CAPÍTULO 2. PROGRAMA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: BREVE HISTÓRICO, FUNÇÕES E DESAFIOS.....	45
2.1 Apresentação do Programa <i>São Paulo faz escola</i>	45
2.2 Escolas unificadas: reflexões	54
2.3 Desafios aos docentes frente ao processo de profissionalização	55
CAPÍTULO 3. CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO	66
3.1 A escola.....	67
3.2 Os sujeitos da pesquisa	67
3.3 Os instrumentos para a coleta de dados	69
3.3.1 Análise documental	69
3.3.2 Entrevista semiestruturada.....	70
3.3.3 Observações diretas com uso do diário de campo para registro.....	71
3.4 Análise dos dados	73
CAPÍTULO 4. PERFIL DOS DOCENTES EM INÍCIO DE CARREIRA.....	76
4.1 Ciclo de vida dos professores	77
4.2. Formação inicial do professor e seu ingresso na carreira	80
4.3 Aprendizagem da docência	82

4.4 Dificuldades e desafios ao professor iniciante.....	84
CAPÍTULO 5. REFLEXÕES ACERCA DO CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO	87
5.1 Reflexões acerca do trabalho dos sujeitos da pesquisa.....	88
5.2 Programa <i>São Paulo faz escola</i> : suas implicações no trabalho docente	105
III. CONSIDERAÇÕES	108
REFERÊNCIAS.....	112

I. APRESENTAÇÃO

Rever nossa trajetória pessoal é um bom meio para se compreender as escolhas profissionais que fazemos. Essa ação não só possibilita melhor compreensão sobre si mesmo como também facilita o ato de justificar nossas ações perante o outro. Assim sendo, recordo-me que, desde a infância, duas artes me eram especiais: a Música e a Literatura. A paixão pela primeira levou-me, aos 15 anos, a trabalhar como monitor de uma turma de flauta doce. É desta época que carrego minhas primeiras experiências com o ensino.

Quando cursava o ensino médio, optei pela educação profissionalizante, tornando-me técnico em informática. No período do estágio supervisionado, novamente atuo como monitor em uma escola de educação infantil. Refletindo sobre que profissão devo seguir, tenho a certeza de que terá de ser alguma veiculada ao ensino, pois as duas experiências anteriores – como monitor de flauta doce e informática – já haviam me conquistado.

Opto, então, por estudar música na cidade de Tatuí. Aperfeiçoando-me como instrumentista, nunca deixei de atuar como professor de Música. No entanto, sentia que faltava naquele curso mais atividades voltadas ao ensino da Música.

Na época, os cursos de licenciatura em Música ainda estavam dando seus primeiros passos, razão por que não encontrei, na época, nenhuma Faculdade onde pudesse “perseguir” a licenciatura. Diante disso, como a Literatura sempre ocupou um papel muito importante em minha vida (e visto que ainda não havia concluído um curso de nível superior), inscrevo-me em um curso de licenciatura em Letras.

Desta época datam muitas inquietações e preocupações relativas à minha atuação como educador, advindas das próprias aulas da graduação. Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, por exemplo, minha única experiência como aluno era o método das famosas aulas de gramática. Vivenciei, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, aulas de português baseadas quase que exclusivamente no ensino da gramática tradicional. Quando conheço outras metodologias de ensino da língua materna, baseadas em estudos linguísticos, começo a refletir sobre os problemas ainda presentes no sistema educacional brasileiro e é nesse momento que sinto a necessidade de pesquisar.

Em 2008, ano em que a nova proposta para o ensino nas escolas públicas de São Paulo começa a ser implementada, realizo meu estágio supervisionado no 1º

semestre, no momento em que as escolas trabalhavam com o material de recuperação/reforço da aprendizagem (Jornal do Aluno). No 2º semestre do mesmo ano, assumo algumas aulas como professor eventual (OFA) na mesma escola, tomando contato com a nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Pude, nesta ocasião, testemunhar e compartilhar das dúvidas, incertezas e angústias que os professores da rede estadual possuíam, pelo fato dessa proposta constituir-se em uma iniciativa inédita nas escolas da rede até então. Testemunho, junto com os outros professores, o grande imbróglio que essa ação causou entre os docentes. Algumas das perguntas e afirmações que mais ouvia entre os professores eram, em sua essência, as seguintes:

- Não precisamos mais preparar aulas, já que estas estão prontas?
- Como vou trabalhar determinado conteúdo do “caderno”, se meus alunos ainda não dominam outros conteúdos necessários ao seu desenvolvimento?
- O material não condiz com a realidade dos meus alunos.
- A reunião de planejamento, no início de cada semestre, nem será mais necessária, visto que tudo já está planejado e formulado.

No ano seguinte, ingresso em uma escola de ensino fundamental (ciclo II), na rede municipal, a qual adota um sistema de ensino apostilado. Nessa escola, existia uma rígida cobrança em relação ao trabalho com as apostilas. Os professores não eram encorajados a utilizar outras estratégias senão aquelas presentes no material didático. A Secretaria Municipal de Educação chegava a questionar os alunos se os professores estavam utilizando as apostilas para o desenvolvimento das aulas. Portanto, novamente encaro os entraves de um sistema de ensino previamente elaborado, aplicado ano após ano sem praticamente nenhuma alteração. Uma inquietação muito forte nasceu em mim nesse período: “é válido, dentro das escolas, a exacerbada valorização do material didático em detrimento das relações estabelecidas entre professor e alunos para que o conhecimento seja gerado?”.

Permanecendo nessa escola até o ano de 2011, resolvo não mais tardar a me envolver com a pesquisa educacional, a fim de não só sanar minhas próprias inquietações, como também contribuir, modestamente, para a compreensão dos problemas presentes nas escolas. Diante disso, procuro a professora Maria Antonia Ramos de Azevedo para expor minhas ideias e dúvidas.

Após acompanhar a professora Maria Antonia durante um semestre inteiro na disciplina intitulada “Didática” para alunos de um curso de graduação na UNESP/Rio

Claro, nasce a presente pesquisa. Nesse retorno às aulas da graduação discutíamos os processos de ensino e aprendizagem e a importância do redimensionamento do papel do professor no contexto da sua profissionalidade, destacando o valor da sua profissão no ato educativo de saber ensinar. Nas discussões que realizávamos, destacávamos a ação profissional do professor e o quanto muitas das políticas públicas acabavam por moldar o trabalho docente, impactando-o fortemente.

Assim, essa pesquisa foi nascendo a partir dessas reflexões e o foco dela está no trabalho docente dos professores de Língua Portuguesa por meio dos cadernos do Programa *São Paulo faz escola*. Podemos dizer, portanto, que essa pesquisa norteia-se pela seguinte questão: “Quais são as implicações do Programa *São Paulo faz escola* para o trabalho docente dos professores de Língua Portuguesa e Literatura por meio do uso dos “cadernos”¹?”.

Sabemos que superar modelos tradicionais de ensino tem sido um dos grandes desafios para os profissionais da educação. O Estado de São Paulo resolveu implantar uma nova Proposta Curricular – constituída por um material didático pré-elaborado – alegando que o ensino nas escolas públicas encontrava-se desorganizado. No entanto, a adoção de materiais didático/pedagógicos deve ser vista com muito cuidado, já que ela poderá não atender de fato às necessidades contidas em determinados ambientes sociais e educacionais. Independentemente do material didático utilizado em diferentes instituições educacionais, o docente, em sua formação, precisa estar bem qualificado para analisar criticamente sua ação dentro da sala de aula, para que esta ação seja, de fato, eficaz e competente.

Definido o foco da pesquisa que pretendo realizar, resolvo pesquisar em variados bancos de dados, em busca de artigos científicos, dissertações e teses que tratam dessa temática. Nesse momento, verifico que existe ainda uma produção incipiente no que se refere a estudos sobre a ação docente paulista por meio do Programa *São Paulo faz Escola*, salvo poucos trabalhos, já que sua implantação fez-se recentemente. Por essa literatura encontrar-se em fase principiante, senti a necessidade de contribuir para a sua formação, produzindo um trabalho que pudesse fornecer parâmetros aos profissionais envolvidos no panorama descrito na

¹ Os professores costumam referir-se ao material do novo currículo como “caderno” ou “caderninho”.

pesquisa, em relação ao próprio trabalho que realizam, compreendendo o impacto que esse currículo pode causar no trabalho docente. Por ser um programa que abrange todas as escolas do Estado de São Paulo, é desejável possuir conhecimento a respeito da qualificação docente atingida por meio dos “cadernos”.

Diante do exposto, pode-se dizer que essa pesquisa tem por objetivo compreender e avaliar a ação docente dos professores de Língua Portuguesa e Literatura que atuam no Ensino Médio de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo, por meio do Programa *São Paulo faz escola*, ou seja, analisar em que medida esse currículo organizado por meio de cadernos pode contribuir para a qualificação da prática docente.

Como objetivos específicos pontuamos as seguintes ações:

- a) Compreender a estrutura de organização do novo currículo, conhecendo as necessidades e demandas que o referido Programa tem a intenção de atender;
- b) Acompanhar, na prática docente dos sujeitos da pesquisa, como esse currículo está sendo entendido e trabalhado, desde o momento em que esses sujeitos vivenciaram a sua introdução nas escolas;
- c) Possibilitar possíveis contribuições aos professores e equipe gestora da escola parceira deste estudo quanto ao desenvolvimento da pesquisa frente à análise da organização da prática docente dos professores de Língua Portuguesa diante do novo currículo.

Iniciamos o capítulo 1 deste trabalho discorrendo sobre os conceitos de ‘ensinar’ e ‘aprender’, por cremos que essas concepções têm efeito direto na ação do professor em sala de aula. Passamos, a seguir, a compreender a concepção de ensino que o próprio Programa nos traz. Ainda nesta seção, abordamos como tem sido o ensino da língua materna no Brasil para compreender as modificações e/ou inovações que o currículo paulista possa oferecer. O capítulo encerra com algumas considerações a respeito do ensino de Língua Portuguesa e Literatura na sociedade contemporânea, apontando alguns desafios para o professor dessa disciplina na atualidade.

O capítulo 2 tem a pretensão de apresentar e compreender o Programa *São Paulo faz escola*. Para isso, é utilizado o próprio material que compõe o Programa, bem como as informações contidas em seu *site*. Paralelamente a essa apresentação, aproveitamos para relacionar alguns aspectos do Programa ao processo de profissionalização dos professores, momento em que fatores como a formação profissional e a autonomia docente serão abordados.

No capítulo 3 discorreremos sobre o percurso metodológico que percorremos para alcançar os objetivos desta pesquisa, descrevendo a escola, os sujeitos participantes e os instrumentos que utilizamos para a coleta dos dados.

Ao entrar em contato com os sujeitos, nos vimos diante de professores em início de carreira. Por essa razão, no capítulo 4 discorreremos sobre o perfil do profissional ingressante na carreira docente.

Por fim, o capítulo 5 é destinado às análises dos dados coletados, observando a triangulação dos instrumentos utilizados para a coleta dos dados: análise documental, entrevistas semiestruturadas e observações.

II. INTRODUÇÃO

O foco deste trabalho converge para o trabalho docente, questão que merece destaque para todos os profissionais que trabalham com Educação. Compreender e avaliar nossa ação enquanto profissional não é empreendimento simples. Contudo, quando falamos em qualificação da prática docente nos reportamos à ideia de que a qualidade de uma prática passa por indicadores que apontem a melhoria significativa da nossa ação enquanto profissionais. No entanto, muitas das políticas públicas para a educação e mesmo os cursos de formação pautam esses indicadores em índices de eficácia, eficiência, produtividade e produto final. Cada vez mais os indicadores de qualidade imputam uma lógica de atender ao mercado e nunca vivenciar os processos e as intervenções profissionais docentes com o processo vivido, mediatizados pela ação investigativa e emancipatória de seus protagonistas.

No cenário de nossa pesquisa, o trabalho docente é influenciado por uma política pública – o chamado Programa *São Paulo faz escola*, que foi introduzido nas escolas no ano de 2008, com o rótulo de “Proposta Curricular”, e hoje já se tornou o currículo oficial do Estado, sendo empregado em todas as escolas públicas de São Paulo. Esse Programa nasceu com a justificativa, por parte do Estado, de que o ensino nas escolas públicas apresentava-se insuficiente. Para a solução desse problema, a solução foi criar um material comum, pré-elaborado, destinado a todas as escolas da rede. Esse material foi produzido a partir de convites da Fundação Vanzolini a profissionais com vínculos em universidades estaduais. Em seu discurso, o Estado diz que o material foi construído com a participação dos professores da rede. Entretanto, no decorrer desse trabalho veremos que faltam dados de investigação que confirmem tal afirmativa.

Na criação do Programa *São Paulo faz escola* verificamos três elementos principais: o poder público, que criou propriamente o Programa; os professores que elaboraram o material, ligados a universidades estaduais; e os próprios professores da rede pública, aos quais se destina o material criado. Diante disso, lembramos de uma das configurações do **triângulo da formação docente** proposto por Sarti (2012), construído a partir da questão da formação dos professores nos anos iniciais da educação básica. Segundo a pesquisadora, cada vértice desse triângulo

É ocupado por agentes que, a partir de seus capitais específicos, localizam-se em lugares desiguais nesse campo: os professores e as instâncias que os representam; as universidades, fundações e institutos de pesquisa, com seus especialistas; e o poder público, representado por secretarias de educação e outros órgãos administrativos (SARTI, 2012, p. 329).

Mencionamos esse triângulo para ilustrar o cenário de criação do Programa *São Paulo faz escola*, diante do fato de que foi uma política pública adotada para unificar o currículo no Estado, e que teve em professores externos à escola pública as bases para a sua construção. Para compreendermos melhor essa conjuntura, observemos esse triângulo proposto por Sarti (2012, p. 330):

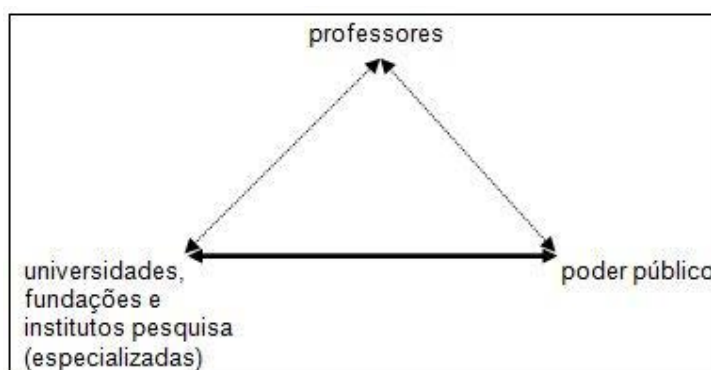


Figura 1 – Triângulo da formação docente segundo Sarti

A figura 1 nos mostra uma relação mais estreita entre os vértices ocupados pelas universidades e pelo poder público, respectivamente. A relação que encontramos entre o triângulo de Sarti e o Programa *São Paulo faz escola* se estabelece da seguinte maneira: 1) poder público diagnostica desempenho insuficiente dos alunos, criando para isso uma unificação de currículo; 2) para elaborar o material de unificação, recorre a instituto de pesquisa especializado e universidade; 3) os professores, em seu trabalho docente, tornam-se elementos relativamente passivos na medida em que terão que utilizar esse material elaborado por especialistas, ao mesmo tempo em que recebem recomendações superiores de utilizar esse material em suas aulas, diante da não obrigatoriedade do mesmo – questão que também trataremos no desenvolvimento deste trabalho. O professor, portanto, é menos privilegiado em relação aos outros dois elementos, pois teve seu trabalho modificado por uma política pública, a qual foi implementada a partir de um

material ordenado por uma equipe de especialistas que não se encontrava dentro de suas escolas.

A respeito da produção desse novo material ter sido desenvolvida fora das escolas, Catanzaro (2012, p. 20) afirma:

A concepção dicotômica [...] entre onde o conhecimento é produzido (universidades) e onde é difundido (escolas), é o pressuposto presente na produção do SPFE² ao serem convocadas equipes universitárias sem parcerias reais com professores da rede estadual (CATANZARO, 2012, p. 20).

Nossa atenção, nesta pesquisa, recai sobre os professores de Língua Portuguesa e Literatura de uma escola estadual, todos eles atuantes no Ensino Médio. Concordamos com Catanzaro (2012, p. 16) quando diz que, ao focar essa etapa da educação básica, a investigação pode tornar-se relevante e interessante, já que o Programa *São Paulo faz escola* constitui “uma das primeiras políticas educacionais (se não a primeira) apresentada a esse nível de ensino desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), que definiu o ensino médio como parte da educação básica no Brasil”. Além disso, o Ensino Médio “também é um nível de ensino que raramente, se é que houve alguma ação nesse sentido, recebeu materiais didáticos que fornecessem suporte ao trabalho docente, daí a novidade dessa política quando se trata do ensino médio (CATANZARO, 2012, p. 31).

A seguir, transcreveremos dois excertos que bem sintetizam nossa inquietação no início desta pesquisa, a respeito do trabalho dos professores segundo esse novo programa do Estado:

Sem liberdade de escolha, professores e escolas são simples executores de ordens e ficam despojados de uma responsabilidade ética pelo trabalho coletivo. Nesse caso, professores e escolas seriam meros prestadores de serviços de ensino, de quem se pode exigir e obter eficiência, mas que não respondem eticamente pelos resultados de suas atividades (AZANHA, 2006, p. 94).

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

² São Paulo faz escola.

De fato, pode parecer desconfortável e até mesmo assustador constatar a existência de um material que já traz todas as aulas preparadas ao professor. Todavia, como este último é um ser que toma decisões no desenvolvimento de sua profissão, nasce dessa questão a necessidade de pesquisar o trabalho docente dentro dessa situação. Salientamos, portanto, que os propósitos dessa pesquisa estão estritamente vinculados ao trabalho docente por meio dos cadernos do Programa. Nossa pretensão é entender o trabalho dos professores permeado pelos “caderninhos”.

É importante, também, termos a perspectiva de que nossa investigação é datada, ou seja, é um recorte no processo de carreira desses profissionais que se encontram atualmente na escola, e com isso é necessário entender que seus depoimentos representam apenas um momento, registrado durante o período da realização da pesquisa (CATANZARO, 2012, p. 65).

Enquadrando-se da mesma maneira na situação investigada por Catanzaro (2012), nosso recorte ainda recai sobre professores em início de carreira – como veremos no capítulo 4. Apesar de retratar uma realidade particular, acreditamos que nossa pesquisa seja pertinente pelo fato de abordar uma situação existente, até o presente momento, em todas as escolas de São Paulo. E, mesmo que cada escola apresente uma realidade particular distinta, o conhecimento de uma delas pode auxiliar na compreensão de aspectos que pode estar presente em outros locais, em virtude de todas elas estarem inseridas na mesma situação.

CAPÍTULO 1. BREVE PANORAMA DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Neste capítulo, antes de entrarmos na descrição e análise do Programa *São Paulo faz escola*, iremos definir e elucidar alguns conceitos que serão por nós utilizados ao longo deste trabalho. Primeiramente situaremos o leitor a respeito do que pensamos acerca do conceito de ‘ensinar’ e ‘aprender’, para então analisar a concepção de ensino que o Programa *São Paulo faz escola* nos traz. A seguir, faremos algumas considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil e de como o novo currículo paulista tem a intenção de desenvolver as aulas de Português e Literatura. Finalizando, apontaremos algumas reflexões a respeito do ensino desta disciplina na sociedade contemporânea.

1.1 Conceituando ‘ensinar’ e ‘aprender’

Chega a ser espantoso o fato de que, mesmo nos dias atuais, professores e demais profissionais que trabalham com Educação ainda não têm uma concepção clara do que seja ‘ensinar’ e ‘aprender’. Recorrendo ao Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, encontraremos a seguinte definição para o verbo ‘ensinar’:

ensinar v. (sXIII) **1** t.d.bit. repassar ensinamentos sobre (algo) a; doutrinar, lecionar <e. *português (a estrangeiros)*> **2** t.d.bit. p.ext. transmitir (experiência prática) a; instruir (alguém) sobre <o *trapezista deve e. sua arte (ao filho)*> **3** bit. mostrar com precisão; indicar <*ensinou-lhes o rumo a tomar*> **4** t.d. treinar (animal); adestrar <e. *um cão*> **5** int. dar aulas <*nasceu para e.*> ETIM lat. **insigno,as,avi,atum,are*, por *insignire* ‘pôr uma marca, distinguir, assinalar’ SIN/VAR ver sinonímia de *explicar, instruir e treinar* ANT desensinar; ver tb. antonímia de *explicar* HOM ensino (1ªp.s.) / *ensino*(s.m.) (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 767).

Pelo dicionário, de forma geral ‘ensinar’ significa repassar, transmitir, indicar algo a alguém. Todavia, essa concepção é válida no âmbito educacional? Infelizmente, ainda encontramos essa concepção (a de repassar, transmitir conhecimento) entre os professores, possivelmente pela herança do modelo jesuítico.

Nessa visão de ensino, a aula é o espaço em que o professor fala, diz, explica o conteúdo, cabendo ao aluno anotá-lo para depois memorizá-lo. Daí poder prescindir da presença do próprio aluno, pois, se há um colega que copia tudo, basta fotocopiar suas anotações e estudá-las, para dar conta dessa maneira de memorizar os conteúdos (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 12).

Nesse tipo de abordagem, o professor é o foco da aula; ele é o “dono” do saber. Aos alunos cabe apenas a tarefa da memorização, para depois reproduzir as ideias na prova, muitas vezes nas palavras do próprio professor. Mas, como apontam Anastasiou e Alves (2003, p. 13),

nesse processo, ficam excluídas as historicidades, os determinantes, os nexos internos, a rede teórica, enfim, os elementos que possibilitaram aquela síntese obtida; a ausência desses aspectos científicos, sociais e históricos deixa os conteúdos *soltos*, fragmentados, com fim em si mesmos (grifo das autoras).

As autoras ainda colocam que o verbo ‘ensinar’ contém duas dimensões: “*uma utilização intencional e uma de resultado*, ou seja, a intenção de ensinar e a efetivação dessa meta pretendida” (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 13, grifos das autoras). Assim, podemos dizer que só houve ensino, de fato, quando essas duas partes do processo foram atingidas.

Diante do exposto anteriormente, enfatizamos que nossa visão de ‘ensinar’ não é aquela que está relacionada com a mera transmissão de conhecimento, transformando o ensino em um produto, mas sim aquela que considera o ato de ensinar como um processo que promove, propicia e facilita o estabelecimento de relações e ideias, gerando, assim, conhecimento.

Indissociado do ato de ensinar está o ato de aprender, que para muitos ainda é a capacidade de reprodução daquilo que foi transmitido pelo professor. Recorrendo novamente ao dicionário Houaiss, encontramos a seguinte definição:

aprender v. (sXIII) *t.d.int.* adquirir conhecimento (de), a partir de estudo; instruir-se <a. *uma língua, uma técnica, uma ciência*> <tem muita facilidade para a.> **2** *t.d.int.* adquirir habilidade prática (em) <aprendeu um esporte> <os cães aprendem com facilidade> **3** *t.d.,t.i.bit.* vir a ter melhor compreensão (de algo), esp. pela intuição, sensibilidade, vivência, exemplo <aprendeu que o amor é um sentimento instável> <aprendeu muito com a própria vida> <aprenderam dos pais a generosidade> GRAM este verbo admite muitas vezes um objeto oracional como, por exemplo, *aprendeu a jogar* por *aprendeu um jogo*, *aprendeu a dançar* por *aprendeu uma dança* etc., sendo que a forma oracional pressupõe um resultado mais amplo do que o substantivo que parece restringir o sentido genérico presente na oração ETIM lat. *apprendo* (< *apprehendo* < *adprehendo* <

adpraehendo), *is, di, sum, ère* PAR *apreender* (todos os tempos do v.) (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 165).

Se ‘aprender’ significa adquirir conhecimento, o caminho percorrido para que esta ação seja concretizada parece ser o grande problema no sistema de ensino. O dicionário aponta o verbo ‘apreender’ como parônimo de ‘aprender’. Anastasiou e Alves (2003) também fazem distinção entre esses dois verbos. Segundo as autoras, o apreender “**não se trata de um verbo passivo**; para apreender é preciso agir, exercitar-se, informar-se, tomar para si, apropriar-se, entre outros fatores” (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 14, grifos nossos). O próprio dicionário, que apresenta uma visão mais geral da palavra, coloca que ‘aprender’ pode estar relacionado com a compreensão pela vivência, pela sensibilidade. Parece-nos que este é um dos aspectos que ainda está faltando nas salas de aula. É preciso superar o ato de apenas repassar informações.

Daí a necessidade atual de se revisar o “*assistir a aulas*”, pois a ação de apreender não é passiva. O *agarrar* por parte do aluno exige ação constante e consciente: informar-se, exercitar-se, instruir-se. O *assistir* ou *dar aulas* precisa ser substituído pela ação conjunta do *fazer aulas*. Nesse fazer aulas é que surgem as necessárias formas de atuação do professor com o aluno sobre o objeto de estudo e a definição, escolha e efetivação de estratégias diferenciadas que facilitem esse novo fazer (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 14, grifos das autoras).

Concordamos com Anastasiou e Alves (2003) quando dizem que as aulas devem ser feitas juntamente com os alunos para que possa, efetivamente, haver ensino dentro da sala de aula. Por essa razão, mesmo se utilizarmos o verbo ‘aprender’ neste trabalho estaremos o remetendo ao sentido do ‘apreender’ de Anastasiou e Alves (2003). Ainda para um melhor entendimento, registramos que a explicitação feita nessa seção tem o propósito de deixar clara nossa opção pelo **conceito** de ensinar e aprender, e não meramente por seus significados isolados.

Essas autoras ainda criam o termo *processo de ensinagem*, o qual engloba as ações tanto de ensinar quanto as de apreender.

Trata-se de uma ação de ensino da qual resulta a aprendizagem do estudante, superando o simples dizer do conteúdo por parte do professor, pois é sabido que na aula tradicional, que se encerra numa simples exposição de tópicos, somente há garantia da citada exposição, e nada se pode afirmar acerca da apreensão do conteúdo pelo aluno (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 15).

1.2 O processo de ensino-aprendizagem e a formação do professor

É fato que a preocupação com a qualidade do ensino nacional “vem sendo questionada pelas autoridades constituídas e por pedagogos, filósofos, sociólogos e psicólogos que têm se dedicado a pesquisar ações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem” (RAYS, 2000, p. 7). Rios (2006, p. 36) lembra que a Didática é historicamente situada, e que “é preciso verificar as características do contexto nos quais ela se exerce, para que se descubram [...] as alternativas para o seu acontecer, as possibilidades que se colocam em seu horizonte”. A autora ainda comenta sobre a concepção errônea da situação do professor no mundo contemporâneo, que é cada vez mais influenciado pela mídia, no qual se dizem que “não se tem mais que valorizar o ensino que se realiza formalmente. A responsabilidade pelo ensino está dispersa – todos ensinam a todos” (RIOS, 2006, p. 36).

Devemos, também, lembrar que hoje a função do professor não é a de transmitir conhecimento. Se a atividade deste profissional se restringisse tão só a este fator, a concepção equivocada de mundo contemporâneo que Rios (2006) comenta poderia estar correta. “É necessário considerar que se o indivíduo esquece as datas da França, a regra de três, qual o significado do trabalho do professor que ensinou isso a ele?” (RIOS, 2006, p. 59). Sacristán (1995, p. 67) diz que “a função dos professores define-se pelas **necessidades sociais** a que o sistema educativo deve dar resposta, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica” (grifos nossos).

Deste modo, enfatizamos que a atuação do professor está intrinsecamente ligada à realidade social a qual está inserido e que “o conceito de educação e de qualidade na educação tem acepções diferentes segundo os vários grupos sociais e os valores dominantes nas distintas áreas do sistema educativo” (SACRISTÁN, 1995, p. 67).

A partir destas considerações, podemos afirmar que o professor não é um técnico reprodutor de conteúdos. Tampouco é um monitor de programas pré-elaborados. Como fica, então, a qualificação progressiva de sua ação, quando cabe

a ele executar um plano de trabalho previamente estabelecido, orientando até mesmo no que se refere ao léxico a ser empregado em suas aulas?

Nóvoa (1995) afirma que nenhuma reforma educacional tem valor se a formação de docentes não for encarada como prioridade. Para o educador português, “o aprender se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente” (NÓVOA, 1995, p. 13). Se o desafio dos profissionais da Educação é manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas eficientes, “o mais importante é entender que o local de trabalho é o espaço ideal para a formação continuada” (NÓVOA, 1995, p. 13).

O que podemos concluir das leituras dos autores mais recentes é que a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula (ANDRÉ, 2010, p. 176).

André (2010) aponta alguns autores para ilustrar como a formação docente é encarada como algo contínuo:

Marcelo Garcia (1999, p. 26) define como objeto da formação docente “os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem” (ANDRÉ, 2010, p. 175).

Como a formação de professores – segundo esses autores – se constrói ao longo da carreira docente, o conceito de formação *inicial e continuada* vem sendo substituído pelo termo *desenvolvimento profissional docente*, “porque marca mais claramente a concepção de *profissional* do ensino e porque o termo *desenvolvimento* sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada” (GARCÍA apud ANDRÉ, 2010, p. 175, grifos da autora).

Percebemos, desta forma, que o profissional docente, ao iniciar-se nessa carreira, vai se desenvolvendo com o passar do tempo. Segundo García (2009, p.

7), o desenvolvimento profissional é “um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional”.

É desse desenvolvimento a longo prazo que resultará a autonomia dos docentes. Porém, “quanto mais se fala da autonomia dos professores mais a sua acção surge controlada, por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência” (NÓVOA, 2011, p. 20).

Em vídeo disponível no *site* do Programa *São Paulo faz escola*, o anterior Governador do Estado de São Paulo, José Serra, profere os seguintes dizeres a respeito da implantação da nova Proposta Curricular:

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

Sobre estes dizeres de José Serra, podemos perceber a preocupação e até mesmo a suspeita do Estado com o profissional docente. Nóvoa, entretanto, diz que “é necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o actual “mercado da formação” sempre alimentado por um **sentimento de “desactualização” dos professores**” (NÓVOA, 2011, p. 23, grifos nossos).

Sacristán (1995) lembra que não são os professores quem produzem o conhecimento que são chamados a reproduzir. “Por isso, é muito importante analisar o significado da prática educativa e compreender as suas consequências no plano da formação de professores e do estatuto da profissão docente” (SACRISTÁN, 1995, p. 68).

A reflexão é um dos aspectos fundamentais para a formação de professores. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p.

³ Vídeo disponível em:

<<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009/NOT%C3%8DCIAS/tabid/1210/BlogID/6/Default.aspx>>. Acesso em: fev. 2012.

12). “Se estamos fazendo uma reflexão sobre nosso trabalho, estamos questionando sua validade, o significado que ele tem [...] para a comunidade da qual fazemos parte e que estamos construindo” (RIOS, 2006, p. 46-47).

Mas a verdade é que não houve uma reflexão que permitisse transformar a prática em conhecimento. E a formação de professores continuou a ser dominada mais por **referências externas** do que por referências internas ao trabalho docente. Impõe-se inverter esta longa tradição, e instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação (NÓVOA, 2011, p. 51, grifos nossos).

No mundo complexo em que vivemos, as tarefas dos professores se tornam ainda mais complexas. “Só quem reconhece que não sabe, que há ainda muito por ser conhecido, empreende uma busca no sentido de ampliar seu saber” (RIOS, 2006, p. 50). Em outras palavras, “não há docência sem discência” (FREIRE, 2002, p. 12).

Nóvoa (2011) coloca, também, como aspectos essenciais para a formação docente, o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, e que “a formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens” (NÓVOA, 2011, p. 53). Em relação a essa formação de uma cultura profissional, é importante, nesta pesquisa, verificar em que medida o Programa *São Paulo faz Escola* contribui para que isso aconteça.

1.3 A concepção de ensino dentro do Programa *São Paulo faz escola*

No texto-base do Programa *São Paulo faz escola*, encontramos o vínculo da educação com os desafios da sociedade contemporânea. O texto aponta para a valorização, na sociedade do século XXI, das características cognitivas e afetivas, “como as capacidades de resolver problemas, trabalhar em grupo, continuar aprendendo e agir de modo cooperativo, pertinente em situações complexas” (FINI, 2008a, p. 10). O texto também considera a precocidade da adolescência nos dias atuais, e a tardia inserção desses indivíduos no mundo do trabalho, dizendo que aprender na escola é o trânsito para a autonomia da vida adulta e profissional.

O desenvolvimento pessoal é um processo de aprimoramento das capacidades de agir, pensar, atuar sobre o mundo e lidar com a influência do mundo sobre cada um, bem como atribuir significados pelos outros, apreender a diversidade e ser compreendido por ela, situar-se e perceber. A educação precisa estar a serviço desse desenvolvimento, que coincide com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade (FINI, 2008a, p. 11).

Pela citação anterior, notamos que, pelo menos no discurso escrito, a nova proposta curricular está articulada com as concepções de ensino-aprendizagem já expostas neste trabalho, ao enfatizar a importância da atribuição de significados, situar-se e perceber o mundo ao qual se está inserido.

O documento também considera o avanço do setor científico e tecnológico e apresenta um currículo que tem por princípios centrais:

I. Uma escola que também aprende – nesta concepção, não só os alunos, mas a própria escola, juntamente com seus docentes e equipe gestora, terão de aprender, ideia que vem ao encontro do *fazer aulas* de Anastasiou e Alves (2003).

De acordo com essa concepção, a escola que aprende parte do princípio de que ninguém conhece tudo e de que o conhecimento coletivo é maior do que a soma dos conhecimentos individuais, além de ser qualitativamente diferente. Esse é o ponto de partida para o trabalho colaborativo, para a formação de uma “comunidade aprendente”, nova terminologia para um dos mais antigos ideais educativos (FINI, 2008a, p. 11).

II. O currículo como espaço de cultura – essa dimensão tem a finalidade de ultrapassar, no cotidiano escolar, a ideia de que o conhecimento está relacionado a um saber inalcançável e a cultura associada aos aspectos locais, folclóricos, de lazer e de entretenimento. Nesse sentido, não mais existem atividades “extracurriculares”; todas as atividades são curriculares.

Nessa escola, o professor não se limita a suprir o aluno de saberes, mas é o parceiro de fazeres culturais, aquele que promove de muitas formas o desejo de aprender, sobretudo com o exemplo de seu próprio entusiasmo pela cultura humanista, científica, artística e literária (FINI, 2008a, p. 13).

III. As competências como referência – as disciplinas e as atividades escolares devem estar vinculadas àquilo que se espera que o aluno aprenda ao longo do ano.

A atuação do professor, os conteúdos, as metodologias disciplinares e a aprendizagem requerida dos alunos são aspectos indissociáveis: compõem

um sistema ou rede cujas partes têm características e funções específicas que se complementam para formar um todo, sempre maior do que elas (FINI, 2008a, p. 13).

IV. Prioridade para a competência da leitura e da escrita – reconhecimento da importância da palavra para as capacidades de representação, comunicação e expressão. Esta dimensão não só foca o aprendizado da língua, mas também o de outros sistemas simbólicos presentes em nossa sociedade.

A competência de leitura e de escrita contemplada nesta proposta vai além da linguagem verbal, vernácula – ainda que esta tenha papel fundamental – e refere-se a sistemas simbólicos [...], pois essas múltiplas linguagens estão presentes no mundo contemporâneo, na vida cultural e política, bem como nas designações e nos conceitos científicos e tecnológicos usados atualmente (FINI, 2008a, p.16-17).

V. Articulação das competências para aprender – a proposta diz que a aprendizagem é o centro da atividade escolar.

O professor caracteriza-se como um profissional da aprendizagem e não tanto do ensino. Isto é, ele apresenta e explica conteúdos, organiza situações para a aprendizagem de conceitos, métodos, formas de agir e pensar, em suma, promove conhecimentos que possam ser mobilizados em competências e habilidades, as quais, por sua vez, instrumentalizam os alunos para enfrentar os problemas do mundo real (FINI, 2003a, p. 18).

É importante enfatizar, entretanto, que o professor, ao organizar situações que visam à aprendizagem dos alunos, deve estar atento ao processo que será realizado, aquele processo chamado de *ensinagem* por Anastasiou e Alves (2003). A ensinagem é

efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 15).

Portanto, deve existir entre professor e alunos uma parceria que, ao longo das aulas, se transforma em produção de conhecimento.

A Proposta diz adotar, como competências para aprender, as mesmas formuladas para o ENEM.

VI. Articulação com o mundo do trabalho – segundo o documento, esta contextualização tem por base os dispositivos da LDB, as normas das DCN e as recomendações dos PCN.

Após a leitura e análise do texto-base do Programa *São Paulo faz escola* podemos apontar que as concepções adotadas no documento estão fortemente pautadas em uma perspectiva emancipatória do docente e do discente, balizadas, inclusive, por aportes teóricos que enfatizam essa concepção de ensino. Entretanto, apesar dessa concepção ser clara no documento, a prática dessa Proposta e a forma de sua implementação atinge dois princípios básicos: a autoria e autonomia do docente. Como o docente trabalha com o ensino, logo este é afetado.

1.4 O ensino da língua materna no Brasil

Como observam Zuin e Reyes (2010), desde a década de 80 discute-se amplamente a respeito de metodologias que possam modificar as práticas de ensino da língua materna. Esse fato se deu, “por um lado, aos grandes avanços das ciências da linguagem e, por outro, às próprias exigências sociais que impõem a revisão de paradigmas” (BATISTA apud BARROS-MENDES, 2008, p. 59).

Zuin e Reyes (2010), na obra *O ensino da língua materna: dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Freire*, fazem uma retrospectiva das políticas públicas que repensaram o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, diante do fracasso dos alunos frente ao modelo até então adotado. Dentre essas políticas, as autoras destacam as seguintes:

- Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa, de 1988. Segundo essa proposta,

a atividade linguística não se faz nas palavras ou frases isoladas para análises e exercícios escolares; ao contrário, ela se realiza nos processos reais de comunicação como discurso ou texto. Desta maneira, texto significa todo discurso falado ou escrito que constitui um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva, ou seja, o que define texto não é sua extensão, mas uma unidade de sentido em relação a uma situação. [...] Qualquer texto, falado ou escrito, constitui-se pela interação dos interlocutores – falante ou ouvinte, autor e seus leitores –, envolvendo quem os produz e quem os interpreta (ZUIN; REYES, 2010, p. 21).

- Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1996. De forma mais sintética do que a Proposta de 1988, também lança diretrizes para o ensino da

língua materna, em âmbito nacional. “Os PCNs são uma espécie de síntese do que foi possível aprender e avançar nas décadas de 80 e 90 em termos de linguagem e língua” (ZUIN; REYES, 2010, p. 23).

Zuin e Reyes (2010) informam que, mesmo com tantos trabalhos que priorizam o conhecimento da língua em si em detrimento de sua estrutura gramatical, o que predomina ainda dentro das salas de aula é o estudo da gramática. “Não que esse conhecimento não seja importante para a formação de um escritor competente, mas não é o único” (ZUIN; REYES, 2010, p. 24).

1.5 O ensino de Língua Portuguesa e Literatura no Programa *São Paulo faz escola*

A disciplina de Língua Portuguesa e Literatura está situada, no Programa *São Paulo faz escola*, em uma área intitulada *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, a qual tem o objetivo de promover

uma mudança profunda na maneira como as disciplinas da área devem ser examinadas e ensinadas. O conhecimento de natureza enciclopédica, sem significação prática, é substituído por conteúdos e atividades que possibilitam não só a interação do aluno com sua sociedade e o meio ambiente, mas também o aumento do seu poder como cidadão, propiciando maior acesso às informações e melhores possibilidades de interpretação das informações nos contextos sociais em que são apresentadas (FINI, 2008a, p. 37).

O documento-base do Programa prevê a contextualização dos conteúdos, dizendo que os alunos se apropriam mais facilmente do conhecimento quando esse ato é realizado. Prevê, assim, o trabalho com a contextualização sincrônica, diacrônica e interativa, remetendo-as à intertextualidade e à interdisciplinaridade.

Em relação ao ensino da língua materna, o documento informa que o estudo da linguagem e da literatura não será separado do estudo do homem em sociedade. Para isso, coloca o **texto** como o centro das aulas. Por meio de variados gêneros textuais, objetiva promover o **letramento**. Nesse sentido, percebemos uma mudança em relação ao paradigma até então dominante nas aulas de português – aquele com enfoque no estudo da gramática normativa, já apontado por Zuin e Reyes (2010). O documento reconhece o valor da gramática para a construção dos textos, mas coloca também que

há estruturas que surgem das relações entre as frases, entre os parágrafos e, até, entre os textos que a gramática tradicional não dá conta e tais estruturas merecem abordagem no cotidiano escolar. Além disso, há o aspecto social da língua que, como organismo vivo e pulsante, se transforma a toda hora e relaciona os textos, literários ou não, com o momento de produção e de leitura (FINI, 2008a, p. 44).

Em relação ao ensino da arte – incluindo o da Literatura –, o Programa coloca que o seu ensino não pode ser reduzido a meras listagens de escolas, autores e suas características. “No ensino das diversas linguagens artísticas, não se pode mais abandonar quer o eixo da produção (eixo poético), quer o da recepção (eixo estético), quer o da crítica” (FINI, 2008a, p. 38). Concordamos com essa concepção. Entretanto, uma posição totalmente contrária, abandonando as características das escolas literárias, por exemplo, fugiria aos propósitos do próprio Programa, que diz que o estudo da língua e da literatura não será dissociado do estudo do homem em sociedade. Como sabemos, o surgimento das escolas literárias deu-se justamente em virtude das características da sociedade na qual o homem vivia em determinada época.

Especificamente para o Ensino Médio – que é o foco da presente pesquisa –, o novo currículo organizou os conteúdos disciplinares em quatro campos de estudo: 1) linguagem e sociedade; 2) leitura e expressão escrita; 3) funcionamento da língua; e 4) produção e compreensão oral. Segundo o documento, “os campos de conteúdos tratam o fenômeno linguístico nas dimensões discursiva, semântica e gramatical. Dessa forma, procura-se desenvolver o olhar dialético entre o intrinsecamente linguístico e as dimensões subjetivas e sociais” (FINI, 2008a, p. 59). O documento encerra-se com um quadro detalhado de conteúdos a serem trabalhados em todos os bimestres do ano letivo, nos três anos que constituem o Ensino Médio.

1.6 Tendências contemporâneas no ensino de Língua Portuguesa e Literatura

Para finalizar este capítulo, achamos ser oportuno fazer algumas considerações a respeito do ensino de Português e Literatura nos dias atuais, já que

o próprio Programa *São Paulo faz escola* afirma que seu novo currículo está de acordo com as necessidades da sociedade contemporânea.

Se analisarmos a literatura sobre o momento histórico que estamos vivendo, veremos que não há consenso a respeito da terminologia que devemos utilizar para nomeá-lo. Entretanto, há concordância de que estamos inseridos em um momento caracterizado por grandes transformações. “O mundo muda, muda numa velocidade constante e assustadora. A iminência de um novo paradigma que sustentará as relações inter e intra-humana já estão lançados, lançados no sentido de destituir os paradigmas passados” (SILVA JUNIOR; EIDT, 2011, p. 166).

Para caracterizar o ensino de Língua Portuguesa e Literatura no momento atual, optamos por realizar uma breve revisão da literatura que discorre sobre esse momento contemporâneo, para poder, então, apontar algumas considerações sobre o panorama desta disciplina na atualidade.

Muitas discussões, hoje, questionam a existência ou não da pós-modernidade. O termo ‘Pós-moderno’ teve um de seus primeiros usos na área da Literatura, por Federico de Onís, na Espanha.

A ideia de um “pós-modernismo” surgiu pela primeira vez no mundo hispânico, na década de 1930, uma geração antes do seu aparecimento na Inglaterra ou nos Estados Unidos. Foi um amigo de Unamuno e Ortega, Federico de Onís, quem imprimiu o termo *postmodernismo*. Usou-o para descrever um refluxo conservador dentro do próprio modernismo: a busca de refúgio contra o seu formidável desafio lírico num perfeccionismo do detalhe e do humor irônico, em surdina, cuja principal característica foi a nova expressão autêntica que concedeu às mulheres (ANDERSON, 1999, p. 9-10, grifo do autor).

Se nomearmos a Literatura atual de “Pós-moderna”, estamos supondo que essa literatura ultrapassou aquela produzida no período Moderno para receber o prefixo “pós”. Contudo, como se trata de uma literatura em curso, em ato, seria no mínimo frágil fixar definitivamente essa conceituação, pois essa literatura pode estar valendo-se de uma elasticidade das características modernas, e não as superando – fenômeno que Lipovetsky (2004) chama de *hipermodernidade*, segundo o qual as características advindas da Modernidade são exacerbadas e esticadas para além do limite até então ocupado. É por essa razão que podemos encontrar, nas obras de teoria e crítica literária, o termo “tendências contemporâneas” para nomear a literatura dos últimos tempos.

Como estamos situados na área de Língua Portuguesa, é viável, ainda, fazer uma observação a respeito do surgimento do termo pós-moderno, a fim de reconhecer o importante papel que uma língua possui para a expressão de ideias e conceitos. Gallo (2008) aponta que o termo pós-moderno foi introduzido na literatura filosófica por Jean-François Lyotard na obra *A condição pós-moderna*, publicada em 1979. A tradução brasileira, de 1986, utilizou o título *O pós-moderno*. Vejamos o problema dessa tradução: ao utilizar o termo como **adjetivo** (*condição pós-moderna*), o filósofo desejava caracterizar as sociedades mais desenvolvidas utilizando um termo norte-americano. “A palavra é usada, no continente americano, por sociólogos e críticos. Designa o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX” (LYOTARD, 1986, p. 15). Utilizando o termo como **substantivo** (*o pós-moderno*), temos a criação de um conceito, o qual teria características próprias, supondo-se que houve a superação do momento anterior, fato que é ainda discutido por diversos grupos. Gallo (2008) ainda afirma que

quando se usa o *adjetivo* [...], o *pós-moderno* aparece numa função auxiliar, que ajuda a definir um contexto e suas características; por outro lado, quando se usa o *substantivo*, a *pós-modernidade* ganha os ares de um conceito e, portanto, deveria apresentar densidade e intensidade” (2008, p. 37, grifos do autor).

Diante disso, a tarefa de caracterizar a temporalidade em que estamos inseridos e analisar as necessidades advindas desse tempo torna-se mais importante do que responder se realmente vivemos em um momento pós-moderno.

1.6.1 Tendências contemporâneas no ensino de Língua Portuguesa

A respeito do sujeito-aluno inserido no momento cultural e sócio-histórico atual – a suposta pós-modernidade –, Lyra (2010) observa que “esse sujeito imprevisível, pós-moderno, frente aos objetivos traçados para o ensino da Língua Portuguesa, nos conduz a concebê-lo múltiplo, complexo, em sua subjetividade” (LYRA, 2010, p. 444). A autora ainda observa que nosso sujeito (aluno) vive num período no qual todas as instituições vivem o processo de relocação de valores, fator que “também agiria em nosso sujeito, nessa aparente impossibilidade de se dizer,

ou transbordando em dizeres múltiplos, cindidos, fragmentados, que brotam de/em sua linguagem” (LYRA, 2010, p. 446).

O perfil profissional e disciplinar do professor de língua materna na contemporaneidade “é uma consequência evidente da *pedagogia da fragmentação* que, em vez de favorecer a trans[inter]disciplinaridade, fragmenta as próprias disciplinas escolares em pequenos blocos monolíticos” (KLEIMAN; MORAES apud BUNZEN, 2009, p. 139-140, grifos do autor). A disciplina de Língua Portuguesa encontra-se, no Ensino Médio, fragmentada geralmente em três eixos: gramática, literatura e redação. Em escolas privadas, cada eixo pode ser assumido por um docente diferente, o que aumenta ainda mais essa fragmentação. Nas escolas públicas, a lógica da fragmentação também aparece. “As aulas e os cadernos dos alunos, por exemplo, encontram-se comumente divididos em três blocos: *gramática, literatura e redação*, sendo os dois primeiros blocos, geralmente, os mais enfatizados” (BUNZEN, 2009, p. 140, grifos do autor).

Na visão de Bunzen e Mendonça (2009), “essa **fragmentação** do Ensino Médio é talvez um dos pontos centrais para se compreender o estado de coisas nessa etapa de escolarização” (p. 15, grifo dos autores). Para eles, isso se deu devido à predominância, no Ensino Médio, da dicotomia *formação para o ensino superior/formação para o trabalho*.

Atualmente, pretende-se que essa dicotomia seja superada no Ensino Médio, como podemos observar por meio do documento do MEC, *Contexto do ensino médio: uma concepção do ensino médio*⁴:

No atual estágio de construção do conhecimento pela humanidade, a dicotomia entre conhecimento geral e específico, entre ciência e técnica, ou mesmo a visão de tecnologia como mera aplicação da ciência deve ser superada, de tal forma que a escola incorpore a cultura técnica e a cultura geral na formação plena dos sujeitos e na produção contínua de conhecimentos.

Para que isso ocorra, é necessário o rompimento com o modelo fragmentário e a realização de mudanças estruturais profundas. A respeito desse fato, Bunzen e Mendonça (2009) observam que algumas iniciativas governamentais são válidas,

⁴ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13561>. Acesso em 13 jun. 2012.

porém “falta a essas iniciativas o incremento de políticas de formação do professor e focadas com as demandas atuais” (p. 15-16).

Em relação ao ensino de gramática, essas demandas atuais têm apontado um caminho diferente àquele adotado por um grande período de tempo nas escolas, tanto nas públicas quanto nas privadas. Constituindo um dos fortes pilares das aulas de português, a gramática chegava (e chega) a ser, muitas vezes, a preocupação quase exclusiva dessas aulas. Mendonça (2009) informa que, nas últimas duas décadas, “vem se firmando um movimento de revisão crítica dessa prática, ou seja, vem-se questionando a validade desses “modelos” de ensino, o que faz emergir a proposta da prática de **análise linguística (AL)** em vez das aulas de gramática” (p. 199, grifos da autora).

Por meio de avaliações como ENEM e SAEB, os últimos anos presenciaram a constatação dos resultados insatisfatórios da ênfase nas aulas de gramática, pois elas deixam em segundo plano as habilidades básicas de leitura e escrita, problema maior verificado por meio dessas avaliações. Mendonça (2009) ainda lembra que

o ensino de gramática na escola apresenta inconsistências teóricas (por ex., a definição de sujeito e suas subclassificações, que misturam aleatoriamente critérios semânticos, sintáticos e até pragmáticos), além de não descrever adequadamente a norma-padrão contemporânea (MENDONÇA, 2009, p. 199-200).

Esse fato já era apontado pelo modernista Oswald de Andrade, já no início do século XX, quando escreveu o poema “Pronominais”⁵. Sírio Possenti, por meio de sua obra *Por que (não) ensinar gramática na escola*, também faz um estudo sobre o tema.

Além disso, assistimos, nos tempos contemporâneos (ou pós-modernos, para alguns), ao desenvolvimento do setor tecnológico a uma velocidade até então inimaginável. Vimos o surgimento de inúmeros dispositivos utilizados para a

⁵ **Pronominais (Oswald de Andrade)**

Dê-me um cigarro
 Diz a gramática
 Do professor e do aluno
 E do mulato sabido
 Mas o bom negro e o bom branco
 Da Nação Brasileira
 Dizam todos os dias
 Deixa disso camarada
 Me dá um cigarro

comunicação entre os seres humanos, a maioria deles operados por meio de programas de computador e aparelhos de telefonia celular. Ainda que muitas vezes a serviço do capitalismo, a verdade é que grande parte dos dispositivos advindos desse desenvolvimento influenciaram (e continuam a influenciar) a linguagem utilizada na comunicação entre as pessoas. Isso porque esses dispositivos simulam uma conversação oral, ao vivo, fazendo com que seus usuários utilizem palavras com grafias baseadas em seus fonemas, além de diversas abreviações e outros sinais, fato que tem afetado a produção textual dos alunos.

Nesse sentido, chamamos a atenção mais uma vez para a necessidade de políticas de formação de professores que estejam vinculadas às necessidades da sociedade contemporânea, pois os docentes devem estar preparados para trabalhar no contexto sócio-histórico a qual pertencem seus alunos.

1.6.2 Tendências contemporâneas no ensino de Literatura

A sociedade atual, massificada, valoriza o consumo e a posse de mercadorias como medida de sucesso individual, como observam Abaurre e Pontara (2004). A produção de arte, nesse contexto, também se massifica, valendo-se dos meios de comunicação instantânea para alcançar o maior público possível. Há, portanto, a produção de uma “arte” como um bem de consumo, a qual chegará aos consumidores principalmente pelos meios de comunicação.

Se o mundo habitado por consumidores se transformou num grande magazine onde se vende “tudo aquilo de que você precisa e com que pode sonhar”, a cultura parece ter se transformado atualmente em mais um de seus departamentos. Como nos outros, suas prateleiras estão lotadas de mercadorias renovadas diariamente, e as caixas estão decoradas com anúncios de novas ofertas destinadas a desaparecer depressa, como as mercadorias que anunciam. Tanto as mercadorias quanto os anúncios publicitários são pensados para suscitar desejos e fisgar vontades (para “impacto máximo e obsolescência instantânea” [...]). Os comerciantes e publicitários responsáveis confiam no casamento entre poder de sedução das ofertas e o profundo impulso de seus clientes potenciais de “estar sempre um passo à frente dos outros” e de “levar vantagem” (BAUMAN, 2010, p. 36).

Dentro dessa massificação, encontramos diversos segmentos, como o cinema, a televisão e a literatura, só para citar alguns.

No caso da literatura, os efeitos são visíveis e imediatos. Surgem os *best sellers*, livros que, uma vez na moda, vendem milhões de exemplares no mundo inteiro. Revistas semanais divulgam listas de livros mais vendidos e contribuem para levar ao consumo ainda mais acelerado dos títulos que as compõem. O desejo de possuir o livro que todos dizem estar lendo, de assistir ao último filme campeão de bilheteria, de conhecer as músicas dos grupos de maior sucesso são importantes fatores para o consumo dos bens culturais contemporâneos (ABAURRE; PONTARA, 2004, p. 641-642).

A massificação da literatura ocorre na medida em que as editoras, por meio de pesquisas, começam a traçar o perfil de determinado leitor para alcançar o maior público possível. Teremos, então, obras “encomendadas” para um leitor com determinado perfil, o qual está suscetível a estratégias de propaganda e marketing. Abaurre e Pontara (2004) ainda lembram que, sem discutir a qualidade literária das obras surgidas nesse panorama,

é necessário reconhecer que o processo de industrialização da cultura ampliou significativamente o mercado literário brasileiro e acabou contribuindo para manter aberto o espaço para a publicação de obras de grande valor (ABAURRE; PONTARA, 2004, p. 642).

Dentro desse panorama, Silva Junior e Eidt (2011) refletem sobre a situação da literatura clássica, pois “na lista de Best Sellers do The Times, American Post, Revista Veja, por exemplo, entre as revistas especializadas em literatura, não há lugar para os clássicos: receitas culinárias sim” (p. 168). Os autores também comentam sobre os temas mais procurados pelo leitor contemporâneo: “*como estar-se em forma e comer bem, guia de viagens, guias exotéricos* e romances onde paixões giram entre humanos, vampiros e lobisomens estão no topo (SILVA JUNIOR; EIDT, 2011, p. 168, grifos dos autores).

Esse fenômeno atinge, por consequência, a sala de aula. Em nossa própria prática docente já constatamos o livro da moda em posse de uma porcentagem bastante elevada dos alunos da escola.

Diante disso, podemos perceber a importância da formação docente, pois ignorar esse aspecto seria, no mínimo, ingenuidade; além disso, ao professor de literatura cabe a tarefa de reconhecer, na contemporaneidade, escritores cujas obras apresentam valor estético, estando distantes da preocupação mercadológica e/ou utilitarista. Indo um pouco mais além, podemos afirmar que, por meio de uma boa preparação, é possível trabalhar de forma positiva com o *best seller* da moda dentro da sala de aula, fazendo conexões com os valores clássicos que às vezes estão

perdidos e/ou diluídos na sociedade pós-moderna/contemporânea. Tudo depende, lembrando novamente das palavras de Mendonça e Bunzen (2009), da formação docente.

1.6.3 Mudanças paradigmáticas e o papel do professor

Cunha (1998), em seu livro intitulado *O Professor Universitário na Transição de Paradigmas*, aponta a necessidade de a universidade rever e retomar reflexões teórico-práticas sobre o ensino e a aprendizagem para avançarmos na discussão das práticas pedagógicas que nela são desenvolvidas. Nesse livro, a autora aponta a necessidade de que as questões referentes ao ensino e à aprendizagem na universidade sejam analisadas mediante mudanças paradigmáticas. Para isso, ela dialoga com Santos (1989), que trata das tendências paradigmáticas da Ciência Moderna e da Ciência Pós-Moderna: a transição do paradigma dominante para o paradigma emergente.

O paradigma dominante, pautado no pensamento cartesiano-newtoniano ou positivista, baseia o conhecimento como “objeto” obtido pela experimentação e pela observação controlada, buscando o critério de verdade na experimentação (sensação) e na lógica matemática (razão). A verdade existia fora do sujeito, dependendo do conhecimento exterior. O Mundo era uma máquina perfeita que poderia ser descrita objetivamente, independente do observador Homem, e os efeitos dependiam de suas causas.

Assim, o conhecimento na perspectiva do paradigma científico-dominante ganha em rigor, mas perde a possibilidade de compreensão do mundo e do valor humano nele contido. Essa crise vem ocorrendo na Educação, porque o paradigma dominante não assegura a formação de um cidadão crítico, atuante e criativo na sociedade, pois seus fundamentos estão pautados: na visão de transmissão do conhecimento; na evidência da reprodução do conhecimento; na repetição dos conteúdos e na visão mecanicista da dinâmica escolar; num currículo linear que propicia a desintegração das disciplinas em pequenos fragmentos, no qual o professor é aquele que apenas executa, e sua prática pedagógica fica pautada na transmissão de informação. Em função disso, o aluno acaba por se tornar um ser passivo nesse processo, recebendo as informações e não desenvolvendo, no processo educativo, a capacidade de pensar, criar e refletir acerca dos

conhecimentos. Assim, o aluno copia, reproduz e não tem autonomia no pensar e no fazer.

Já o paradigma emergente defendido por Santos (1989) traz em sua base a ideia de superação da teoria linear e a busca de conexão entre o domínio material e o domínio social que acaba por implicar em uma abertura epistemológica que leve em conta o movimento do universo, a superação das certezas absolutas e a fragmentação do conhecimento, a busca do papel da incerteza e do diálogo.

Junto a estes aspectos, esse paradigma enfatiza o desenvolvimento de uma estrutura teórica unificada e sistêmica para a compreensão dos diferentes fenômenos. A aprendizagem passa a ter foco na visão complexa do universo e na educação para a vida. Há, nesse sentido, constituição de uma aliança, uma teia com a visão sistêmica ou holística.

O paradigma emergente busca a superação da fragmentação do conhecimento, o resgate do ser humano em sua totalidade, considerando o homem com suas inteligências múltiplas, levando à formação de um profissional humano, ético e sensível. Nessa perspectiva, a educação é uma ação política na medida em que ela pode vir a contribuir com a emancipação do homem por meio da transformação social (FREIRE, 1996). Tal ação instiga o diálogo e a discussão coletiva como forças propulsoras de uma aprendizagem significativa e contempla os trabalhos coletivos, as parcerias e a participação crítica e reflexiva dos alunos e dos professores. Nessa mesma direção, o professor que potencializar estratégias de ensino que fortaleçam a ação dos alunos como protagonistas dos processos de aprendizagem por meio do ensino com pesquisa poderá provocar a superação da reprodução para a produção do conhecimento, com autonomia, espírito crítico e investigativo ao considerar o aluno e o professor como pesquisadores e produtores dos seus próprios conhecimentos.

Assim, ao falarmos sobre as mudanças paradigmáticas explicitadas por Cunha (1998) e Santos (1989), buscamos refletir acerca do exercício da docência e a necessária mudança de paradigmas que precisamos realizar para que a nossa prática seja realmente emancipatória e possa promover a reflexão e a construção do conhecimento de forma autônoma e transformadora.

A mudança paradigmática exigiria transformações na nossa prática pedagógica na medida em que:

- Toma o ensino como prática social e compreende seu funcionamento como tal, sua função social, suas implicações estruturais;
- Analisa os processos de ensino e aprendizagem que ocorrem na sala de aula e, também, nos contextos sociais mais amplos;
- Possibilita uma ação auto-reflexiva de olhar a si mesmo como sujeito que aprende a ser, aprende a conhecer, aprende a conviver, aprende a fazer e aprende a ensinar.

Para Cunha (2006), as rupturas nos modos de pensar e fazer acabam por ser um convite ao “desacomodar”, promovendo assim mudanças que podem gerar inovações:

Tratar a inovação como ruptura paradigmática é dar-lhe uma dimensão emancipatória. Nela não há a perspectiva de negação da história, mas sim a tentativa de partir desta para fazer avançar o processo de mudança, assumindo a fluidez das fronteiras que se estabelecem entre os paradigmas em competição. Para Santos, os paradigmas emergentes podem se tornar líquidos e navegáveis, numa cabotagem que resignifica subjetividades e, por essa razão, altera experiências (CUNHA, 2006, p. 3).

CAPÍTULO 2. PROGRAMA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: BREVE HISTÓRICO, FUNÇÕES E DESAFIOS

Neste capítulo faremos uma breve apresentação do Programa *São Paulo Faz Escola*, a fim de conhecer as várias etapas percorridas desde o seu nascimento no ano de 2007 até a sua implementação nas escolas. Finda essa apresentação, analisaremos criticamente acerca dos desafios que esse novo programa acarreta à profissão docente.

2.1 Apresentação do Programa *São Paulo faz escola*

A tarefa de compreender e apresentar a estrutura de funcionamento do Programa *São Paulo faz escola* é feita, nesta seção, com base no discurso oficial da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o qual é exposto no *site* do Programa. É importante ressaltar que, embora sejam feitas algumas reflexões e críticas a respeito do Programa, esta seção tem caráter informativo, ficando a cargo do capítulo relativo à discussão dos resultados apontar e aprofundar qualquer discordância entre o discurso oficial e a realidade vivida nas escolas públicas.

Ao analisar o *site* do Programa, encontramos uma linha do tempo, por meio da qual podemos constatar que o referido Programa passou por várias fases para que fosse implantado nas escolas públicas paulistas.

Após algumas fases de implantação, o atual currículo oficial do Estado de São Paulo, intitulado “São Paulo faz escola”, é o resultado da intenção do estado de tornar comuns os conteúdos e a proposta educacional em todo o seu território, em suas cerca de 4.200 escolas estaduais, e da busca pela melhoria da qualidade da educação de sua rede escolar (CATANZARO, 2012, p. 19).

Notamos, portanto, que duas grandes metas nortearam a ação da Secretaria de Educação:

- a busca pela padronização do currículo;
- a tentativa de melhoria da qualidade de ensino.

Essa nova Proposta Curricular que o Estado de São Paulo adotou para os estabelecimentos de ensino público de nível fundamental (Ciclo II) e nível médio começou a ser tencionada no ano de 2007, como podemos comprovar por meio de

declaração em vídeo disponibilizado no *site* do Programa, criado para consolidar o Currículo no Estado de São Paulo⁶:

Em julho de 2007, a nova gestão da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, ao assumir a Pasta, elaborou um diagnóstico bastante preciso da educação no Estado e, dentre todos os itens deste diagnóstico, se destacava o desempenho insuficiente dos nossos alunos, das nossas crianças e jovens. A partir daí, foram traçadas, então, metas para serem alcançadas até o final do ano de 2010. Das 10 metas apresentadas⁷, como se vê, há em todas elas um profundo respeito às metas relativas à melhoria da aprendizagem. Esta gestão, então, bastante marcada pelo compromisso de mudar este quadro de desempenho dos alunos da educação básica do Estado, envolveu-se em tarefas, em ações e projetos estruturais bastante significativos para que esse quadro pudesse ser revertido. E surgiu aí, então, a necessidade de organizarmos para o Estado de São Paulo uma nova proposta curricular.

O *site* ainda informa que o nascimento da nova proposta teve por base os resultados do SAEB (hoje prova Brasil), do ENEM e de outras avaliações realizadas em 2007. “A necessidade de criação de um conjunto de ações no campo de políticas educacionais foi justificada pelas baixas notas dos alunos da rede estadual em diferentes avaliações externas” (CATANZARO, 2012, p. 19). Assim, observamos que a ideia que perpassa a busca pela qualidade de ensino acaba pautando suas ações mediante indicadores quantitativos, desconsiderando por completo o processo educativo vivido pelos sujeitos.

Para elaborar essa nova proposta curricular, a Secretaria de Educação relata que pediu aos professores, coordenadores e diretores que enviassem a ela relatos de boas experiências de aprendizagem ocorridas em suas escolas. Vejamos o que o próprio Estado informa a esse respeito:

Fizemos uma pesquisa, que foi ao ar no dia 16 de outubro de 2007, buscando experiências significativas dos nossos professores para iluminar esse currículo. Enfim, convocamos educadores que já trabalharam anteriormente na Secretaria de Educação do Estado, convocamos os próprios educadores do Estado representados na nossa Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas e deste grande movimento surgiu, então, a organização de uma nova proposta curricular. É muito importante que se enfatize a perspectiva da organização, porque até então o que nós

⁶ Vídeo disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009/HOME/tabid/1208/Default.aspx>>. Seção: Linha do Tempo/2007/Proposta Curricular. Acesso em: set. 2011.

⁷ Acessíveis em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=87027>>. Acesso em: set. 2011.

tínhamos eram boas experiências curriculares e outras não tão boas assim, escolas com bom desempenho dos alunos e outras não tão boas assim, e acreditava-se que o dever do poder público era promover uma equidade. Nós tínhamos que ter uma referência comum que fosse básica e obrigatória como direito das nossas crianças e jovens poderem ter acesso a ela. Então surgiu a ideia da Proposta Curricular, que não é uma novidade do ponto de vista dos seus conteúdos, mas da sua organização, da sua referência e todas as ações que puderam, a partir dela, serem, então, desencadeadas.⁸

Diante dessa declaração, é oportuno relatar que os dados dessa pesquisa que o Estado disse demonstrar em outubro de 2007 não se encontram no *site*. Também não há maiores informações a respeito de como foi feita essa pesquisa e em quê ela consistia. A maneira como as sugestões dos educadores foi incorporada ao material também não é explicitada. Já que um dos principais objetivos do Programa é a padronização do ensino, esse é um ponto de suma importância, pois essa padronização pode vir a gerar perda de autonomia e autoria dos professores no exercício profissional.

A primeira medida tomada para a implantação da nova proposta foi a adoção, no início de 2008, do material de recuperação da aprendizagem – o chamado *Jornal do Aluno*. Essa recuperação estava prevista para ser realizada em 42 dias, e focava principalmente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com “ênfase na recuperação (reposição) de estruturas linguísticas e lógico-matemáticas – com base nos resultados do SARESP 2005” (FINI, 2008b, p. 31). Compunham esse material o *Jornal do Aluno* (figura 2) e a *Revista do Professor* (figura 3), que posteriormente foi rebatizada de *Caderno do Professor*.



Figura 2 – Jornal do Aluno



Figura 3 – Revista do Professor

⁸ Transcrição de vídeo disponível em:

<<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spf e2009>>. Seção: Linha do Tempo/2007/Pesquisa sobre a Proposta. Acesso em: set. 2011.

Essa recuperação, realizada no início do ano letivo de 2008, foi embasada no fato de que os alunos não conseguiam compreender aquilo que liam, segundo outro vídeo⁹ disponibilizado no *site* do Programa *São Paulo faz escola*, que ainda menciona que o projeto de recuperação/reforço do aprendizado foi um trabalho inédito e que, após a sua realização, os alunos poderiam interagir com mais condições com a nova proposta curricular. A Revista do Professor funcionava como apoio ao professor em relação às atividades que seriam realizadas pelos alunos no *Jornal*.

Se essa medida tinha como uma das metas a adaptação do aluno ao material da Proposta, como o próprio Estado relata, poderíamos nos perguntar se houve, de fato, preocupação com a aprendizagem dos educandos.

A respeito dessa fase de recuperação, Catanzaro (2012) diz que

Logo após seu período inicial, professores e escolas tiveram a oportunidade de dar contribuições com sugestões, sendo a principal reivindicação a relacionada à forma de apresentação dos materiais, em jornais, devido às suas dimensões e tipo de papel, de difícil manejo (CATANZARO, 2012, p. 21).

De fato, o *Jornal*, devido ao seu tamanho e tipo de papel, trazia dificuldades no manejo em cima da carteira escolar. Sabemos que esta solicitação foi atendida, pois os alunos passaram a receber um “caderno” bimestral. Porém, como já dissemos, não há dados divulgados a respeito de incorporações mais pontuais das sugestões dos professores, como as relacionadas ao conteúdo, metodologia, forma de apresentação etc.

Após esse período de recuperação/reforço, a nova Proposta Curricular começou a ser, de fato, implantada, a qual estava constituída pelos seguintes documentos:

1. Base (figura 4) – que “apresenta os princípios e conceitos da Proposta Curricular” (FINI, 2008b, p. 16);
2. Cadernos do Gestor (figura 5) – que “apresentam sugestões de organização do trabalho dos especialistas responsáveis pela gestão do currículo na escola” (FINI, 2008b, p. 18), além de conter “propostas de agenda,

⁹ Vídeo disponível em:

<<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009/HOME/tabid/1208/Default.aspx>>. Seção: Linha do Tempo/2007/Orientação de estudos. Acesso: em set. 2011.

cronograma, atividades e organização de recursos para apoiar o trabalho do diretor, do professor coordenador, dos ATPs¹⁰ e do supervisor” (FINI, 2008b, p. 18);

3. Cadernos do Professor (figura 6) – que “propõem atividades docentes para todas as aulas, em todas as séries e disciplinas” (FINI, 2008b, p. 20). Os Cadernos do Professor estão organizados por bimestres, com “indicação clara das competências e habilidades a ser desenvolvidas pelos alunos, em cada tema ou tópico dos conteúdos; sugestão de aulas; sugestões de material complementar; propostas de avaliação; projetos de recuperação paralela” (FINI, 2008b, p. 20).

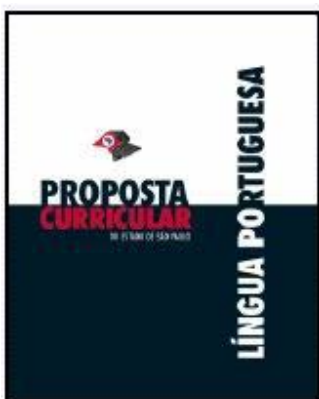


Figura 4 – Documento Base



Figura 5 – Caderno do Gestor



Figura 6 – Caderno do Professor

Vejamos o que Catanzaro (2012) nos informa a respeito da criação desses cadernos:

Criado sob a idealização e responsabilidade da Secretaria da Educação do Estado (SEE-SP), os cadernos produzidos para a proposta curricular foram elaborados por meio de convites realizados pela Fundação Vanzolini a profissionais ligados às universidades estaduais (que, por sua vez, formaram suas equipes também por meio de novos convites), diferentemente daquilo que se poderia esperar que fosse produzido pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da SEE-SP. Ainda que os materiais realizados na CENP sempre recebam a chancela das universidades, no caso do SPFE¹¹ seu papel foi reduzido, indicando apenas as diretrizes da formatação e dos princípios pedagógicos, como o de que o currículo deveria ser voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades. Isso ganha importância no sentido de que as

¹⁰ Aula de Trabalho Pedagógico

¹¹ São Paulo faz escola

universidades foram chamadas a ocupar diretamente o lugar que deveria ser da instância responsável por essa tarefa (CATANZARO, 2012, p. 19-20).

Comprovamos, mais uma vez, os entraves que o Programa *São Paulo faz escola* pode trazer na sua aplicação, já que não foi elaborado pelos professores aos quais se destina.

Como vimos, a partir de 2008 o professor vale-se de seu “caderno” para ministrar suas aulas. Nas palavras de Paulo Renato Souza, quando ocupava o cargo de Secretário da Educação do Estado de São Paulo, “o conjunto dos Cadernos do Professor constitui a base estrutural das aprendizagens fundamentais a serem desenvolvidas pelos alunos”. Esses cadernos apresentam os conteúdos inseridos em Situações de Aprendizagem e orientam o professor quanto à metodologia a ser empregada em cada aula, por meio de diversos roteiros.

O Caderno do Professor traz sequências didáticas que, na verdade, são sugestões de trabalho nas quais o professor pode se basear. Certamente ele inventou outras para que ele possa desenvolver o conteúdo previsto por bimestre. São quatro Cadernos do Professor, organizados por bimestre, com as sequências didáticas sugeridas – elas trazem imbricadas, em todas elas, uma sugestão de metodologia, de abordagem, de temas e de assuntos de cada uma das disciplinas. Trazem, também, maneiras de complementar aquele conhecimento. Traziam, em 2008, sugestão de trabalho para os alunos levarem pra casa, além de uma bibliografia de referência para o próprio professor. Então, em 2008 nós tivemos um trabalho intenso de chegar às mãos dos nossos professores este apoio para a implementação do currículo, pra que eles pudessem se sentir mais seguros com uma base pra ser discutida, referenciada, pra que pudessem trabalhar com apoios mais significativos.¹²

A Secretaria de Estado da Educação afirma que, em 2008, monitorou a aplicação da Proposta – os professores e coordenadores podiam, por meio do *site*, sugerir modificações e ajustes e, segundo a Secretaria, esse episódio foi muito significativo para a edição de 2009, que já não funciona mais como proposta, mas sim como currículo oficial do Estado de São Paulo, constituído, segundo ela, com a participação de todos os professores da rede. A Secretaria diz ter tomado essa atitude porque seria impossível reunir todos os professores da rede pública para discutir a Proposta.

¹² Transcrição de vídeo disponível em:

<<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009>>. Seção: Linha do Tempo/2008/Caderno do Professor. Acesso em: set. 2011.

Frente à informação anterior, caberia refletir se essa atitude do Estado não foi, de certo modo, uma maneira de tentar suavizar o modo autoritário com que a Proposta nasceu. Vejamos: os professores poderiam sugerir modificações e ajustes, mas em nenhum momento foi-lhes perguntado a respeito da viabilidade de implantar esse novo currículo. Ou seja, podiam-se discutir adaptações à nova Proposta, porém o fato de extingui-la caso ela não estivesse sendo viável nem chegou a ser cogitado. Além disso, encontramos outro ponto passível de maiores explicações quando nos deparamos com a informação de que as sugestões foram incorporadas ao material e o currículo foi construído com a participação de todos os professores da rede, pois se compararmos as primeiras versões lançadas com as atuais notaremos que muito pouco foi alterado. Após esse primeiro ano,

alguns erros de impressão no material chamaram a atenção da imprensa no ano de 2009, o que trouxe visibilidade da proposta curricular para a população. Foram realizadas revisões em todo o material entregue, e quinhentos mil exemplares foram recolhidos e reimpressos, porém apenas os cadernos dos alunos passaram por esse processo, não havendo qualquer alteração no material docente (CATANZARO, 2012, p. 22).

Em 2010, os professores não receberam novos exemplares de seus cadernos, utilizando para suas aulas aqueles que já possuíam dos anos anteriores. “Em 2011 [...] os professores novamente não tiveram atualizações em seus cadernos” (CATANZARO, 2012, p. 22). Se o caderno do professor continuou praticamente o mesmo desde sua criação no ano de 2008, fica difícil crer nas afirmações do Estado quando diz que o novo currículo foi construído com a participação de todos os professores da rede. Catanzaro (2012) também aponta a dubiedade dessa afirmação:

Não foi possível entrar em contato com nenhuma dessas equipes para mais informações a respeito dos princípios que lhes foram passados para a elaboração deste material, como, por exemplo, a forma como as “boas experiências” enviadas pelos docentes da rede estadual via internet, pela Rede do Saber, foram incluídas nas propostas didáticas presentes nos cadernos (CATANZARO, 2012, p. 71).

No ano de 2009 o Estado de São Paulo cria o “Caderno do Aluno” (figura 7), que é entregue a cada estudante, organizado por bimestre e por disciplina. Este material consiste em um espaço consumível para a realização das atividades propostas nos Cadernos do Professor. Segundo o *site* do Programa *São Paulo faz*

escola, “é um material que tem a referência pessoal do aluno. Nele o aluno registra anotações, faz exercícios e desenvolve as habilidades do Currículo com a coordenação e mediação do professor”.¹³



Figura 7 – Caderno do Aluno

Em 2010,

Com os bons resultados da implantação da Proposta Curricular no Estado de São Paulo, avaliadas pelo Saresp, pelas devolutivas do corpo docente das escolas e na voz da comunidade escolar, o Currículo da rede pública estadual está consolidado. O conceito de aprendizagem respeita as estruturas de pensamento de crianças, adolescentes e jovens de todo o Estado.¹⁴

Novamente, verificamos que a ideia de validar a qualidade do ensino está balizada em indicadores quantitativos, que vai ainda além ao proporcionar bonificação salarial aos funcionários (não apenas aos professores) da escola que alcançou sua meta nas avaliações externas. Outro aspecto preocupante é a afirmação de que havia devolutivas acerca do sucesso da Proposta, mas não conseguimos localizar dados investigativos que apontassem tais afirmações, pondo em cheque a validade delas.

¹³ Disponível em:

<<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009/HOME/tabid/1208/Default.aspx>>. Seção: Linha do Tempo/2009/Caderno do Aluno. Acesso em set. 2011.

¹⁴ Disponível em:

<<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009>>. Seção: Linha do Tempo/2010/Currículo Consolidado. Acesso em set. 2011.

Catanzaro (2012) ainda menciona a ligação entre melhoria do rendimento escolar e bonificação salarial:

De acordo com o entrelaçamento das metas e medidas tomadas por meio dessa política, podemos notar que se entende que a melhoria do rendimento escolar dos alunos também está diretamente ligada ao desempenho do professor e de sua presença em sala de aula. Sua assiduidade e sua maneira de ensinar estarão sendo monitoradas para afiançar a bonificação da escola, criando tensões na relação do professor com a escola, com os demais profissionais desta e, em relação aos alunos, na sua forma de apresentar os conteúdos, o que conseqüentemente aparecerá nos resultados do Saesp. **Seguindo e garantindo esses fatores, a escola teria todas as condições de alcançar suas metas e receber sua bonificação, pois aposta-se que o resultado seria necessariamente um melhor desempenho dos alunos na avaliação externa** (CATANZARO, 2012, p. 24-25, grifos nossos).

Com o novo Programa em curso, mais uma novidade é implantada pelo Estado: todos os professores aprovados em concurso público deverão passar, obrigatoriamente, por um curso preparatório de 04 meses, antes de assumir suas vagas. Esse curso é oferecido pela Escola de Formação de Professores “Paulo Renato Costa Souza”, integrada à Rede do Saber. Para participar do curso, os professores recebem uma bolsa de estudos, fato que gera duas vertentes dicotômicas:

- Todo professor interessado em assumir o cargo será obrigado a realizar o curso preparatório, e para isso receberá uma bolsa mensal;
- Muitos professores não interessados em assumir o cargo realizaram o curso apenas pela gratificação financeira, o que ocasionou gastos desnecessários aos cofres públicos.

Aos professores aprovados em todas as fases do curso foi assegurado o direito de assumir suas vagas em escolas da rede pública. O principal foco do curso era o novo currículo do Estado de São Paulo. “Essa medida se enquadra como parte da formação continuada, propõe-se a uma formação preparatória, complementar e de aperfeiçoamento de docentes que pretendem ingressar na rede estadual” (CATANZARO, 2012, p. 25).

Aos professores temporários, chamados de OFA, uma nova exigência também passou a ser feita: todos devem realizar uma prova, que também contempla em seu conteúdo o novo currículo, para garantir o direito de assumir aulas durante o

ano letivo. Aos que não obtiveram pelo menos 50% de aproveitamento nessa avaliação foi vetado o direito de receber aulas atribuídas.

Para finalizar esta seção, elencaremos, resumidamente, as principais medidas adotadas pelo Estado para colocar em curso o Programa *São Paulo faz escola*:

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

2.2 Escolas unificadas: reflexões

Como podemos inferir pelo exposto anteriormente, a partir do ano de 2008 todas as escolas públicas do Estado de São Paulo passaram a valer-se de um novo Programa Curricular, independentemente da região onde se situam.

Na carta de apresentação dessa nova Proposta, a então Secretária de Educação do Estado de São Paulo, Maria Helena Guimarães de Castro, cita que a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) trouxe autonomia às escolas para que cada uma criasse o seu próprio projeto pedagógico, mas que com o tempo essa prática tornou-se ineficiente. Essa tática, segundo ela, por ser descentralizada, não contribuía para uma integração, articulação e organização do sistema educacional de São Paulo. Nesse aspecto, portanto, reside o principal objetivo da nova Proposta Curricular: organizar melhor o ensino estadual paulista. A

secretária lembra, ainda, que a proposta busca trazer subsídios para que os profissionais se aprimorem cada vez mais (formação continuada) e que o currículo está em constante evolução e aperfeiçoamento.

Sobre estes dizeres da Secretária, podemos acrescentar algumas considerações: 1) a autonomia da escola está intrinsicamente presa ao contexto, ou seja, a escola não existe com fim em si mesma; 2) somente a criação de legislações (a LDB, no caso) não garante a autonomia das escolas, a qual é conquistada pelo empenho e competência dos envolvidos no âmbito escolar; 3) a formação continuada dos professores é de extrema importância, pois é dela que resultará a competência necessária à conquista da autonomia das escolas.

Como já dissemos alhures, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo surgiu para melhor organizar o ensino. Entretanto, devemos considerar que uma escola pode ter uma função social diferente de outra, apresentando diferenças na maneira em como vai potencializar a formação dos sujeitos que nela estão inseridos, função esta que é garantida pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola, que aponta uma proposta de formação num contexto próprio, valorizando a realidade à qual os cidadãos pertencem. Em outras palavras, o PPP deve formar e garantir a identidade escolar e ser um “processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade” (VEIGA, 2008, p. 15).

Todas as escolas públicas do estado de São Paulo, no presente momento, valem-se dessa nova Proposta Curricular – que se tornou o currículo oficial do Estado no ano de 2009 –, utilizando os mesmos conteúdos e as mesmas metodologias, apesar de estarem inseridas em realidades diferentes; todos os professores, da mesma forma, utilizam o mesmo material.

Diante desse fato, vários aspectos podem nos chamar a atenção em relação ao impacto que o Programa pode trazer ao processo de profissionalização docente, ou seja, que efeito ele traz à ação do profissional docente que trabalha, no dia a dia, com o novo currículo do Estado de São Paulo.

2.3 Desafios aos docentes frente ao processo de profissionalização

Iremos, agora, apontar alguns desafios que a adoção do novo currículo possa ter ocasionado ao trabalho do professor e à constituição de sua identidade. Se

pretendemos, nesta pesquisa, analisar a qualificação docente atingida por meio do Programa *São Paulo faz escola*, é importante abordar a questão da profissionalização docente, pois esta última está intrinsecamente ligada à questão da autonomia profissional. Afinal, que tipo de contribuição o Programa pode suscitar à formação de uma identidade profissional docente? Ou ainda: de que maneira os professores das escolas públicas estaduais paulistas (que utilizam o novo currículo) estão inseridos naquilo que podemos chamar de profissionalização docente?

Refletir sobre esta questão não é tarefa das mais simples, visto que não temos, no Brasil, uma concepção clara daquilo que caracteriza uma profissão. De fato, não sabemos distinguir claramente uma profissão de uma ocupação qualquer. Na verdade, “uma profissão é, genericamente, uma ocupação [...]. O que distingue as ocupações umas das outras é o conhecimento e competência especializados necessários para a realização de tarefas diferentes numa divisão de trabalho” (FREIDSON, 1998, p. 40). Na literatura específica sobre o tema podemos encontrar o termo “profissão” abordado sob vários enfoques, mas, ainda que não se tenha uma teoria definitiva a respeito do conceito de profissão, podemos encontrar nessa literatura vários pontos congruentes acerca daquilo que a caracteriza.

Ao contrário do que diz alguns autores de que a prática de tentar uma definição para o termo “profissão” é condenável, já que não há consenso sobre todos os traços que caberiam nessa definição, Freidson (1998) argumenta que essa conceituação é necessária. “Para se pensar de maneira clara e sistemática sobre algo, é preciso delimitar o assunto a ser tratado pela análise empírica e intelectual. Não podemos desenvolver uma teoria se não estivermos seguros do assunto sobre o qual estamos falando” (FREIDSON, 1998, p. 49). O sociólogo ainda vai além:

Falar no processo de profissionalização exige que se defina a direção do processo e o estágio final de profissionalismo para o qual uma ocupação pode estar caminhando. Sem *alguma* definição de profissão, quase não tem sentido o conceito de profissionalização, assim como a intenção de estudar o processo e não a estrutura. Estudar o processo sem uma definição orientadora do enfoque é tão infrutífero quanto estudar a estrutura sem uma definição (FREIDSON, 1998, p. 49, grifo do autor).

Contreras (2002, p. 55) afirma que “quando se pensa na ideia de “profissão”, parece ter-se em mente uma série de características segundo as quais configuramos esse conceito e, por conseguinte, quem são os merecedores de tal

denominação”. O autor diz que o próprio conceito de profissão evoca uma série de referências no imaginário social:

Uma das referências que mais usualmente se manipulam é a imagem daquelas ocupações sobre as quais parece haver um acordo de que nos encontramos diante de “profissionais”. Os casos mais típicos são os do médico e do advogado. Precisamente, os estudos mais tradicionais sobre o que caracteriza os profissionais ou o que entender por profissionalismo parecem basear-se nesses mesmos referenciais. Dessa maneira, seleccionam-se aquelas características ou *traços*, supostamente reunidos por esse tipo de profissional, e, a partir deles, se compõe o retrato do profissionalismo (CONTRERAS, 2002, p. 55, grifo do autor).

Freidson (1998, p. 31), em uma de suas definições de profissão, tem em mente que ela é “uma ocupação que controla seu próprio trabalho, organizada por um conjunto de instituições sustentadas em parte por uma ideologia particular de experiência e utilidade”. Da mesma forma, profissionalismo denota “aquela ideologia e aquele conjunto especial de instituições” (FREIDSON, 1998, p. 31).

No campo da educação fala-se muito, ultimamente, da profissionalização dos docentes. Nesta discussão, vemos a abordagem de temas como o projeto de academização destes e “a busca de *status* e de recursos para um grupo profissional” (GOODSON, 2008, p. 210). Entretanto, o termo *status* profissional deve ser visto com muito cuidado, já que o profissionalismo “representa muito mais que um simples *status*, pois produz identidades ocupacionais distintas e abrigos exclusivos no mercado que mantém cada ocupação separada das outras e, frequentemente, em oposição a elas” (FREIDSON, 1998, p. 51). A profissionalização docente, portanto, não consiste em trazer apenas *status* aos professores, mas sim em delimitar o espaço que este profissional ocupa dentro da própria profissão docente.

Goodson ainda distingue profissionalização de profissionalismo:

O projecto da profissionalização visa a promoção dos interesses materiais e ideais de um grupo ocupacional – neste caso, os professores. Por seu lado, o profissionalismo preocupa-se mais com a definição intrincada da acção ocupacional e do seu carácter – neste caso, a prática e a profissão de ensinar (GOODSON, 2008, p. 210).

Em relação ao profissionalismo dos professores, o autor afirma que ele “está cada vez mais estrangido por directivas e **decretos governamentais**, em relação a questões que vão desde a avaliação dos alunos até à prestação de contas e à **definição do currículo**” (GOODSON, 2008, p. 211, grifos nossos). Esta afirmação

de Goodson vai ao encontro direto das ações que o Estado de São Paulo adotou para sua nova Proposta Curricular – que já se tornou o currículo oficial.

Como já exposto na primeira seção deste capítulo, é importante ressaltar, também, que todo docente ingressante na rede estadual de São Paulo por meio de concurso público deve realizar um curso de aperfeiçoamento na Escola de Formação de Professores da Rede do Saber, que tem por objetivo capacitá-lo a trabalhar com este novo currículo. Vejamos, neste momento, a descrição a respeito da criação da Escola, presente no *site* da Rede do Saber:

Desde 2009, a Rede do Saber integra a **Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores Paulo Renato Costa Souza**, criada pelo Governo do Estado de São Paulo para os docentes da rede pública de ensino.

A Escola de Formação faz parte do “Programa Mais Qualidade na Escola” e tem como objetivo complementar o conhecimento dos professores de modo semelhante aos cursos de especialização.

Os educadores participam de formações presenciais e a distância, por meio de tecnologias da Rede do Saber e das 91 Diretorias de Ensino. O currículo adotado nas 5.300 escolas estaduais é o foco das aulas.

A **Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores** foi criada no âmbito da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e é **dirigida pela economista Vera Cabral**, que já atuou como consultora do Ministério da Educação e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).¹⁵

Pelo texto anterior, comprovamos que a utilização dos cadernos do novo currículo é o foco do curso, como se um professor da rede pública do Estado de São Paulo não tivesse nada em comum com os demais professores.

Neste processo, parece que o ensino está a assumir uma natureza técnica, mas não a ser profissionalizado. De facto, a standardização está a desmantelar os elementos de profissionalização existentes e a substituí-los por noções associadas a uma concepção de professor enquanto executor técnico de orientações e esquemas concebidos noutros locais (GOODSON, 2008, p. 211).

De fato, o material didático foi elaborado por uma equipe restrita de professores e transmitido aos demais. Na verdade, houve um período após a implantação da nova proposta em que os docentes que trabalhavam com ela poderiam enviar sugestões de alterações/adaptações do material, informação esta que podemos encontrar no *site* do Programa, mas sabemos que isso na verdade

¹⁵ Disponível em:

<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Quemsomos/AorigemdaRededoSaber/tabid/183/language/pt-BR/Default.aspx>. Acesso em: 02 jan. 2013.

não se concretizou, pois se compararmos os materiais distribuídos em 2008 aos do ano de 2013, constataremos que os mesmos não sofreram nenhuma alteração significativa – as revisões ficaram mais a cargo de corrigir erros ortográficos e substituir alguns textos. Os próprios profissionais que utilizam o material do novo currículo confirmam esse fato. Nesse panorama, os professores executam orientações concebidas noutros locais, como afirma Goodson. Esse fato prejudica consideravelmente o novo projeto educacional, pois “não é possível fazer educação no cinismo: ninguém pode ensinar, de facto, se não acreditar que vale a pena ensinar aquilo que está a ensinar, que aquilo que está a ensinar tem um valor para os seus alunos” (NÓVOA, 2011, p. 73).

Para a implantação da nova proposta curricular, houve a proliferação de muitos discursos a respeito da insuficiência do ensino no Estado de São Paulo e, a exemplo da promoção de uma ação discursiva sobre os professores, “não foram [os professores] os autores destes discursos e, num certo sentido, viram o seu território profissional e simbólico ocupado por outros grupos” (NÓVOA, 2011, p. 17). A intenção em construir esse novo currículo para o Estado de São Paulo pode até ter tido origem em razões altruístas, mas o professor não pode ficar delegado a segundo plano, pois como afirma Nóvoa:

a investigação é muito importante. O currículo e os programas de ensino são muito importantes. A gestão e administração das escolas é muito importante [sic]. Os materiais didáticos e as tecnologias são muito importantes. *Mas nada substitui um bom professor* (NÓVOA, 2011, p. 9, grifos do autor).

Será que, para a construção de uma identidade profissional, a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores não deveria ouvir mais os professores ao invés de treiná-los para trabalhar com um programa pré-estabelecido? Em que medida o programa pode prepará-los para tornarem-se mais reflexivos no ofício que realizam?

Será que, hoje, muitos professores não são bem menos reflexivos (por falta de tempo, por falta de condições, **por excesso de material didático pré-preparado**, por deslegitimação face aos universitários e aos peritos) do que muitos dos seus colegas que exerceram a docência num tempo em que ainda não se falava do “professor reflexivo”? (NÓVOA, 2011, p. 22, grifos nossos).

Outro fato que nos chama a atenção, ainda na descrição da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores, é que ela é dirigida por uma economista. Que identidade profissional esse fato pode trazer à docência se temos na direção de uma escola que forma professores uma pessoa que não possui formação em educação?

Na literatura acerca da definição do termo “profissão” encontramos diversos quadros que tentam traçar as características dominantes de uma profissão. A seguir, transcreveremos dois desses quadros que Contreras (2002) utiliza em sua obra *Autonomia de Professor*, a fim de verificar se essas características estão presentes no perfil do professor inserido no Programa *São Paulo faz Escola*.

Segundo Skopp, as notas que caracterizam uma profissão seriam as seguintes:

- Um *saber* sistemático e global (o saber profissional).
- *Poder sobre o cliente* (a disposição deste de acatar suas decisões).
- *Atitude de serviço* diante de seus clientes.
- *Autonomia* ou controle profissional independente.
- *Prestígio social* e reconhecimento legal e público de seu status.
- *Subcultura profissional* especial.

Fernández Enguita (1990), por sua vez, assinalou os seguintes traços:

- *Competência* (ou qualificação num campo de conhecimentos).
- *Vocação* (ou sentido de serviço a seus semelhantes).
- *Licença* (ou exclusividade em seu campo de trabalho).
- *Independência* (ou autonomia, tanto frente às organizações como frente aos clientes).
- *Auto-regulação* (ou regulação e controle exercido pela própria categoria profissional).

(CONTRERAS, 2002, p. 55-56, grifos do autor)

Ao que parece, características como saber profissional, poder sobre o cliente, atitude de serviço ao cliente e competência são características que podemos encontrar no ofício dos docentes inseridos no Programa *São Paulo faz escola*. No entanto, a questão da **autonomia**, presente nos dois quadros anteriores, parece que fica quase que (se não totalmente) esquecida na implementação do atual currículo das escolas públicas paulistas.

Quanto mais se fala da autonomia dos professores mais a sua acção surge controlada, por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência. O aumento exponencial de dispositivos burocráticos no exercício da profissão não deve ser visto como uma mera questão técnica ou administrativa, mas antes como a emergência de novas formas de governo e de controle da profissão (NÓVOA, 2011, p. 20).

Para ilustrar essa questão, observemos dois exemplos presentes no Caderno do Professor de Língua Portuguesa e Literatura, Ensino Médio, 3ª Série, 4º Bimestre (figuras 8 e 9). No primeiro exemplo, a situação de aprendizagem tem por objetivo desenvolver o conceito de projeto de vida como gênero textual, associando-o à dissertação; já no segundo caso, a situação de aprendizagem aborda as características do gênero discurso de formatura:

Sondagem

Inicialmente, discuta em classe o que os alunos planejam para o futuro. Observe que essa discussão é algo delicado. Primeiro, porque inúmeros jovens, por não se exercitarem em sonhar e em planejar sua vida, acabam aceitando os modelos impostos pela mídia e pelo mercado consumista como se fossem seus, quando, efetivamente, não o são. Verifica-se também uma confusão entre planos para o futuro e sonhos impraticáveis, tais como “meu sonho é ganhar na loteria”. Embora isso possa ocorrer com alguém, construir um projeto de vida em torno desse objetivo é assumir um risco desnecessário. Há casos em que o jovem simplesmente não sabe o que deseja para o futuro. Vê-se de tal maneira esmagado por problemas que perde a esperança.

Figura 8 – Exemplo de recomendação ao professor

Sondagem

Nesta sondagem, interesse-se em saber como vai a formatura – o que os alunos pensam desse momento?

Qual a importância da formatura na vida de uma pessoa?

Para esse fim, reúna-os em grupos e peça-lhes que discutam essa questão. Cada grupo deverá ter um responsável que anotarás as ideias mais importantes que surgirem.

Questões complementares:

- ▶ *O diploma, efetivamente, significa o quê?*
- ▶ *Que momentos gostariam de lembrar na formatura?*
- ▶ *Formatura e festa de formatura contêm uma mesma emoção?*

Figura 9 – Exemplo de recomendação ao professor

É importante relatar ao leitor, nesse ponto, que esse tipo de instrução retratada nesses dois exemplos permeia todos os cadernos dos professores, em todas as disciplinas, em todas as séries, em todos os bimestres. Por meio dos exemplos anteriores, podemos constatar que essas orientações são construídas com os verbos no modo imperativo – modo verbal que expressa uma **recomendação**, um **pedido**, uma **ordem**. O caderno “diz” exatamente ao professor o que ele deve fazer. A respeito desse tipo de pedagogia, podemos dizer que

É uma pedagogia que não soube resistir ao processo de burocratização, ao processo de normalização, ao processo de formatação, e que transformaram a pedagogia, a meu ver, a algo que não honra o que deve ser o espírito pedagógico: ideal de igualdade, de liberdade e da produção de autonomia (NÓVOA, 2012, p. 8).

Vejamos, a seguir, outra “recomendação” ao professor, extraída da mesma situação de aprendizagem anterior – a do gênero discurso de formatura (figura 10)¹⁶:

¹⁶ Exemplos extraídos de: VIEIRA, Alice et al. *Caderno do professor: Língua Portuguesa e Literatura – Ensino Médio – 3ª série – vol. 4*. São Paulo: SEE, 2009.

Para você, professor!

Durante esse momento de discussões do grupo, observe:

- ▶ os grupos devem estar envolvidos no tema tratado;
- ▶ embora alguns sejam menos participativos em falar, isso não significa necessariamente desinteresse, mas todos devem ouvir;
- ▶ o responsável do grupo deve anotar as ideias centrais veiculadas, mas todos no grupo devem ser participativos e cooperar para que ele devidamente possa tomar notas.

Circulando pela classe, você terá oportunidade de auxiliar os alunos a aprofundar o tema.

Depois, socialize as ideias. Solicite aos responsáveis de cada grupo que façam as anotações necessárias e que, depois, os alunos que faziam parte do grupo completem os comentários.

Figura 10 – Exemplo de recomendação ao professor

Novamente, podemos constatar a presença dos verbos no modo imperativo. Há orientação até mesmo do momento em que o professor deve andar/circular pela classe. Que tipo de autonomia profissional este tipo de programa pode trazer ao docente? Qual a sua contribuição para a profissionalização dos professores?

Os discursos sobre a profissionalização dos professores tendem a melhorar o estatuto e o prestígio dos especialistas (formadores de professores, investigadores, etc.) mais do que a promover a condição e o estatuto dos próprios professores (LABAREE apud NÓVOA, 2011, p. 16).

Fala-se muito, hoje, da missão dos professores, da importância da educação etc., mas a questão da profissionalização docente ainda está longe de ser bem definida. O Estado de São Paulo, por exemplo, parece fazer uma distinção entre os professores, como se houvesse duas categorias de docentes: os que atuam em sua

rede e os demais. Pelo controle que exerce na metodologia das aulas de seus docentes, a autonomia profissional parece estar seriamente comprometida.

A inflação retórica sobre a missão dos professores implica dar-lhes uma maior visibilidade social, o que reforça o seu prestígio, mas provoca também controles estatais e científicos mais apertados, conduzindo assim a uma desvalorização das suas competências próprias e da sua autonomia profissional (NÓVOA, 2011, p. 16).

Para uma eficiente formação profissional, Nóvoa (2011) coloca que o trabalho em equipe é um dos aspectos fundamentais para que isso aconteça. “A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício colectivo da profissão, reforçando a importância dos projectos educativos da escola” (NÓVOA, 2011, p. 57). Nesse sentido, o trabalho dentro do novo currículo paulista poderia trazer um aspecto positivo. A troca de experiências pode ser muito eficaz, já que a prática com o trabalho dos “cadernos” pode ser sistematizada se colocada em pauta e discutida entre os colegas. “Cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc. Além disso, eles também trocam informações sobre os alunos” (TARDIF, 2010, p. 52-53). Tardif chama esse tipo de saber de **experiential** e assim o define:

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2010, p. 48).

Como todos os professores trabalham com o mesmo material, não seria o momento propício para se trabalhar coletivamente? Já que estão todos “no mesmo barco”, não seria a hora de se aprender com a prática coletiva?

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação

são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (NÓVOA, 2011, p. 49).

Indo um pouco mais além, será que a prática realizada por meio dos “cadernos” não poderia ser investigada e validada, fazendo com que o saber experiencial dos professores pudesse ser efetivamente validado?

Embora o professor viva muitas experiências das quais tira grande proveito, tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula. [...] Seu julgamento e as razões nas quais ele se baseia nunca são conhecidos nem testados publicamente. [...] O que limita o saber experiencial é exatamente o fato de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos (GAUTHIER et al, 1998, p. 33).

Nesse sentido, Tardif (2010) faz um questionamento que vem diretamente ao encontro de nossas reflexões:

Caberia perguntar se o corpo docente não lucraria em liberar os seus saberes da prática cotidiana e da experiência vivida, de modo a levá-los a serem reconhecidos por outros grupos produtores de saberes e impor-se, desse modo, enquanto grupo produtor de um saber oriundo de sua prática e sobre o qual poderia reivindicar um controle socialmente legítimo. Tal empreendimento parece-nos ser a condição básica para a criação de uma nova profissionalidade entre os professores dos níveis primário e secundário (TARDIF, 2010, p. 54-55).

Para finalizar este capítulo, salientamos que as questões aqui levantadas serão retomadas no decorrer do texto, no momento em que será necessário o diálogo entre elas e as análises aqui levantadas.

Nas sociedades contemporâneas, o prestígio de uma profissão mede-se, em grande parte, pela sua visibilidade social. No caso dos professores estamos mesmo perante uma questão decisiva, pois a sobrevivência da profissão depende da qualidade do trabalho interno nas escolas, mas também da sua capacidade de intervenção no espaço público da educação. Se os programas de formação não compreenderem esta nova realidade da profissão docente passarão ao lado de um dos principais desafios deste princípio do século XXI (NÓVOA, 2011, p. 60).

CAPÍTULO 3. CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO

Este capítulo tem por objetivo descrever o percurso metodológico que percorremos a fim de construir esta pesquisa. “Em um estudo científico devemos optar por caminhos para alcançarmos nossos objetivos e assim obter os resultados a serem analisados e discutidos” (CYRINO, 2012, p. 56).

A pesquisa será desenvolvida sob a **abordagem qualitativa**, por crermos que os dados coletados são

ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Além disso, reconhecemos na presente pesquisa os cinco atributos básicos que Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51) estabelecem como características próprias desse tipo de abordagem:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
2. A investigação qualitativa é descritiva;
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Assim, nesta pesquisa partimos do pressuposto de que “as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 31).

3.1 A escola

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Localizada no centro da cidade, trata-se de uma escola antiga do município, a qual atende alunos da população em geral, de diferentes regiões da cidade. Possui classes de Ensino Fundamental – Ciclo II, Ensino Médio e EJA. Sua estrutura física é formada por 08 salas de aula, diretoria, coordenação pedagógica, secretaria, sala dos professores, biblioteca, sala de informática, pátio coberto, cozinha, refeitório, dispensa, depósitos, cantina, quadra coberta e banheiros. Como a escola não estava suportando a quantidade de alunos nela inscrita, o laboratório de Ciências foi desativado e transformado em sala de aula. Além disso, a escola utiliza mais 02 salas da Prefeitura, situadas no Ginásio Municipal de Esportes (defronte à escola), para dar conta de atender a todas as turmas.

Como o foco desta pesquisa recai sobre o Ensino Médio, destacamos que a escola possui nesta modalidade 09 salas, todas funcionando no período noturno, a saber: 03 primeiros anos; 03 segundos anos e 03 terceiros anos.

Para o desenvolvimento da pesquisa utilizamos 01 sala do primeiro ano, as 03 do segundo ano e 02 do terceiro ano.

3.2 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa são todos os professores que lecionam com a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, atuantes nas salas de Ensino Médio da escola. Os 03 professores responsáveis por essas salas foram convidados e aceitaram fazer parte da pesquisa, após ser apresentado a eles o TCLE (Apêndice 1), garantindo o sigilo sobre suas identidades.

Combinamos que esses professores seriam designados pelas três primeiras letras do alfabeto: A, B e C, conforme quadro 1.

Professor	A	B	C
Sexo	Masculino	Feminino	Feminino
Tempo de magistério	05 anos	03 anos	05 anos
Especialização	Não	Sim	Sim
Efetivo na escola	Sim	Sim	Sim

Quadro 1 – Dados gerais sobre os sujeitos da pesquisa

Como podemos notar por meio do quadro 1, todos os sujeitos de nossa pesquisa possuem pouco tempo na carreira docente. Dessa forma, nos encontramos diante de um caso: professores que no início da vida docente trabalham com o novo currículo do Estado de São Paulo, ou seja, que já iniciam na profissão participando de um curso preparatório para aplicação de um material elaborado pelo Estado.

Portanto, a abordagem qualitativa deste estudo será produzida valendo-se do **estudo de caso**, que

encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade (LÜDKE; ANDRÉ, 2011, p. 23-24).

De acordo com Yin (2005), o estudo de caso é preferido quando: 1) são colocadas questões do tipo “como” e “por que”; 2) o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e; 3) o foco se encontra em fenômenos contemporâneos que estão inseridos em contextos da vida real. A opção pela realização de um estudo de caso, portanto, reside no fato da pesquisa enquadrar-se nesse perfil. O autor ainda explicita que o estudo de caso surge da necessidade de se compreender fenômenos sociais complexos, característica que vai ao encontro dos objetivos pretendidos por esta pesquisa.

3.3 Os instrumentos para a coleta de dados

“O estudo qualitativo visa compreender os sujeitos na sua totalidade, exigindo do professor a capacidade de enxergar as situações na sua complexidade” (AZEVEDO, 2009, p. 90). Para obter essa compreensão, utilizamos para coletar os dados os seguintes instrumentos: análise documental, observações diretas com uso do diário de campo para registro e entrevista semiestruturada. Utilizamos a triangulação desses três instrumentos “visando obter mais coerência e concordância possível daquilo que é coletado e analisado de forma crítica e contextual” (AZEVEDO, 2009, p. 93). Ainda segundo Azevedo (2009, p. 93), “a triangulação de dados na pesquisa qualitativa é um procedimento que visa fortalecer e estabelecer conexões mais precisas e coerentes dos materiais coletados e as análises dos mesmos mediante o olhar investigativo do pesquisador sobre vários ângulos”.

3.3.1 Análise documental

Utilizamos a análise documental visando ao conhecimento profundo e sistemático da estrutura do novo currículo do Estado de São Paulo, por meio da análise dos documentos oficiais. Esta análise proporcionou esclarecimentos quanto à criação do novo currículo (o porquê dele existir, em que contexto ele surge e a que necessidades e demandas ele pretende responder), como também permitiu conhecer as diretrizes para a sua implantação nas escolas públicas, e o que se espera do docente que vai valer-se desse material.

Em função disso, reforçamos a importância da análise documental, pois dela

podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. [Os documentos] representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 2011, p. 39).

Além disso, enfatizamos a importância de correlacionar os dados analisados nos documentos aos outros obtidos pelo pesquisador. “Assim, descaracteriza-se a

análise documental como sendo somente o procedimento para verificar documentos oficiais, ampliando-a para ser a norteadora dos contextos investigados” (AZEVEDO, 2009, p. 96).

Porém, devemos estar cientes de que nem sempre os documentos retratam a realidade tal como ela é, como nos lembra Yin (2005). Na análise documental, é importante estar atento a possíveis “pistas” que os documentos podem trazer sobre outros elementos. “A atividade humana quase sempre deixa vestígios [...] Assim, por ‘documento’ entendemos toda fonte de informações já existente, à qual um pesquisador pode ter acesso” (CONTANDRIOPOULOS, 1997, p. 53). E, como acompanhamos uma situação real, é importante tentar extrair dessa situação as razões pelas quais os documentos foram gerados.

3.3.2 Entrevista semiestruturada

Todos os docentes participantes da pesquisa foram entrevistados a partir de roteiros semiestruturados (Apêndice 2), pois a entrevista “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE; ANDRÉ, 2011, p. 34). Essas entrevistas foram gravadas em áudio, mediante a concordância voluntária dos sujeitos e foram previamente agendadas, de acordo com a disponibilidade dos entrevistados. Utilizamos este instrumento de coleta porque nele

a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. [...] Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (LÜDKE; ANDRÉ, 2011, p. 34).

Corroborando essa visão, Triviños (1992, p. 146) enfatiza que a entrevista “valoriza a presença do investigador e também oferece possibilidades para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

Contudo, além do foco no roteiro pré-estabelecido com suas respostas verbais obtidas, é necessário que o pesquisador esteja atento para os gestos, entonações e expressões apresentadas pelo entrevistado (THIOLLENT, 1982).

Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito. Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado. É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-lo com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante (LÜDKE; ANDRÉ, 2001, p. 36).

Segundo Lüdke e André (2011, p. 34), a entrevista semiestruturada “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. Portanto, a escolha pela entrevista semiestruturada deve-se também ao fato de que ela, “apesar de conter algumas questões pré-definidas, proporciona ao investigador uma flexibilidade, podendo-se modificar ou adicionar outras questões durante a entrevista, para esclarecer possíveis dúvidas (CYRINO, 2012, p. 59). Nas entrevistas realizadas, sentimos essa necessidade de complementação. Algumas perguntas extras foram feitas a determinado docente a fim de esclarecer ou complementar aquilo que ele havia dito em resposta ao roteiro pré-estabelecido.

3.3.3 Observações diretas com uso do diário de campo para registro

Como estamos lidando com o novo currículo do Estado de São Paulo, pensamos ser de fundamental importância observar a sua aplicação em sala de aula. Cada um dos três professores participantes desta pesquisa teve 06 de suas aulas acompanhadas pelo pesquisador durante todo o 1º semestre de 2013. “A observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. [...] A experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno” (LÜDKE; ANDRÉ, 2011, p. 26). Concordamos com Lüdke e André (2011) quando dizem que a perspectiva dos

sujeitos pode ser mais bem captada pela observação direta nas abordagens qualitativas.

Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (LÜDKE; ANDRÉ, 2011, p. 26).

Complementando as entrevistas realizadas, a observação surge como um complemento destas, momento em que foi possível investigar o discurso dos docentes com suas respectivas ações em sala de aula. Além disso, por meio da observação podemos captar uma gama de informações que não são obtidas por meio de perguntas, como afirmam Lüdke e André (2011).

Como observam Alves-Mazzotti e Gewsndsznadjer (1998), a observação pode apresentar desvantagens por ser uma técnica que necessita de horas de trabalho, além do fato de que a presença do investigador pode interferir no ambiente estudado. No entanto, os mesmos autores relatam que esse fato não se torna um problema na medida em que o registro dos acontecimentos pode ser feito, o qual permite identificar os aspectos a serem explorados. Assim como Vianna (2007), cremos que uma boa observação vai além do fato de ver, cabendo ao pesquisador “identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos” (VIANNA, 2007, p. 12).

O **diário de campo** foi utilizado em todos os momentos das observações, a fim de que informações relevantes para a pesquisa pudessem ser registradas, pois concordamos com Lüdke e André (2011, p. 32) quando afirmam que “uma regra geral sobre quando devem ser feitas as anotações é que, quanto mais próximo do momento da observação, maior sua acuidade”. A respeito do diário de campo, Minayo (1994, p. 63) destaca que ele

é um instrumento ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando. Ele, na verdade, é um ‘amigo silencioso’ que não pode ser subestimado quanto à sua importância. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas.

3.4 Análise dos dados

Para realizar a análise dos dados, o procedimento adotado foi a metodologia de **análise de conteúdo**, “uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto” (KRIPPENDORFF apud LÜDKE e ANDRÉ, 2011, p. 41). Bardin (1979, p. 42) conceitua este tipo de análise como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Este tipo de análise caracteriza-se

como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens. Essas mensagens [...] podem ser abordadas de diferentes formas e sob inúmeros ângulos. [...] O enfoque da interpretação também pode variar. Alguns poderão trabalhar os aspectos políticos da comunicação, outros os aspectos psicológicos, outros, ainda, os literários, os filosóficos, os éticos e assim por diante (KRIPPENDORFF apud LÜDKE e ANDRÉ, 2011, p. 41).

Ainda a respeito desse tipo de análise, podemos dizer que “no processo de decodificação das mensagens o receptor utiliza não só o conhecimento formal, lógico, mas também um conhecimento experiencial onde estão envolvidas sensações, percepções, impressões e intuições” (LÜDKE; ANDRÉ, 2011, p. 41). “Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum” (MORAES, 1999, p. 7).

A análise de conteúdo, dentro da abordagem qualitativa que pretendemos desenvolver nesta pesquisa, servirá de suporte para captar o sentido simbólico dos dados. “Este sentido nem sempre é manifesto e o seu significado não é único.” (MORAES, 1999, p. 8). Olabuenaga e Ispizúa apud Moraes (1999) colocam que um texto pode ter inúmeros significados, e destacam as seguintes colocações:

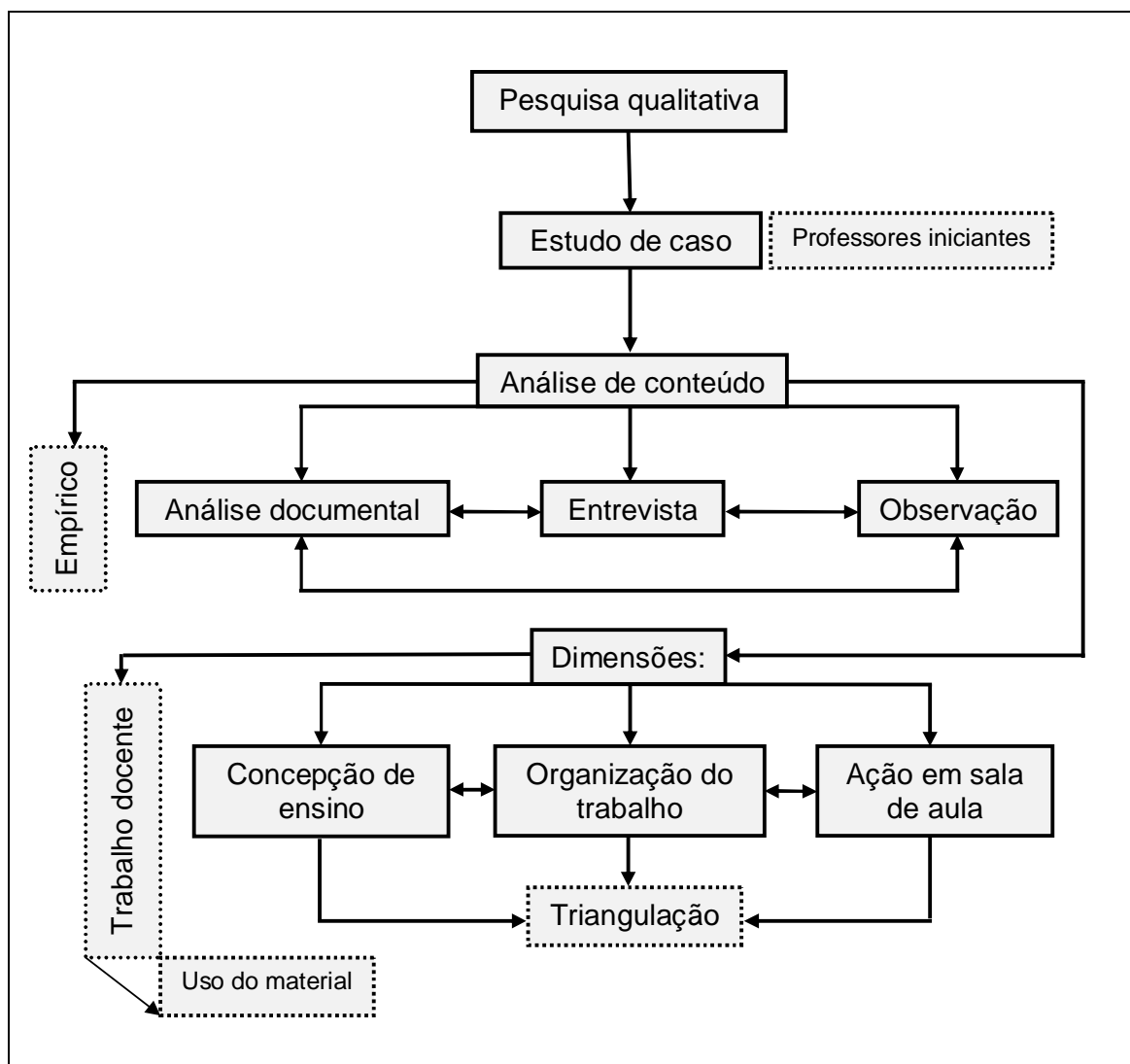
- a) O sentido que o autor pretende expressar pode coincidir com o sentido percebido pelo leitor do mesmo;
- b) O sentido do texto poderá ser diferente de acordo com cada leitor;
- c) Um mesmo autor poderá emitir uma mensagem, sendo que diferentes leitores poderão captá-la com sentidos diferentes;
- d) Um texto pode expressar um sentido do qual o próprio autor não esteja consciente.

Por meio da análise de conteúdo, pode-se “explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo, por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência sua origem (quem emitiu) e o contexto da mensagem ou os efeitos dessa mensagem” (OLIVEIRA et al, 2003, p. 3-4).

Na área de educação, a análise de conteúdo pode ser, sem dúvida, um instrumento de grande utilidade em estudos, em que os dados coletados sejam resultados de entrevistas (diretivas ou não), questionários abertos, discursos ou documentos oficiais, textos literários, artigos de jornais, emissões de rádio e de televisão. Ela ajuda o educador a retirar do texto escrito seu conteúdo manifesto ou latente (OLIVEIRA; ENS; ANDRADE, 2003, p. 5).

Munidos desta metodologia (conforme quadro esquemático representado pelo quadro 2), estivemos em contato direto com os professores sujeitos desta pesquisa, podendo, assim, observar sistematicamente a aplicação efetiva do novo currículo do Estado de São Paulo nas salas de aula das escolas públicas, bem como acompanhar a prática dos docentes que estão trabalhando com esse novo currículo.

O acompanhamento e registro desses fatores associado aos relatos dos professores nas entrevistas e à leitura das obras bibliográficas constituíram o arcabouço para as análises e verificação do problema da presente pesquisa.



Quadro 2 – Esquema metodológico

CAPÍTULO 4. PERFIL DOS DOCENTES EM INÍCIO DE CARREIRA

Como dissemos no capítulo anterior, após definida a escola para a realização da pesquisa e tomar contato com os docentes partícipes, nos encontramos diante de um estudo de caso, por estarmos junto a um grupo de professores em início da carreira docente. Por esta razão, achamos fundamental discorrer sobre o perfil do professor nessa etapa da vida profissional, visto que essa pesquisa analisa o trabalho docente com o novo currículo do Estado de São Paulo e, sendo todos os nossos sujeitos iniciantes, o trabalho que realizam certamente está permeado por vários elementos que caracterizam o início da profissão, ao mesmo tempo em que a ação profissional deles sofreu forte impacto na organização do seu trabalho, contribuindo assim como elemento importante no construto da profissionalidade docente.

Segundo Garcia (1999, p. 112), o ingresso na docência é uma fase importante do “desenvolvimento profissional, na medida em que se pretende, através de programas [...] que os professores adquiram conhecimentos, competências e atitudes adequados para desenvolver um ensino de qualidade”. A construção da identidade profissional certamente impactará as escolhas futuras do docente quanto à sua forma de atuação.

É importante ressaltar que a escola tem papel fundamental no desempenho dos professores, pois ela pode “ajudá-los a abordar os problemas de maneira a fortalecer sua autonomia profissional e facilitar seu contínuo desenvolvimento profissional” (WILSON; DARCY apud GARCIA, 1998). A escola, sob esta perspectiva, pode ajudar o professor a realizar reflexões sobre sua própria prática. Essa prática, em nossa pesquisa, está interligada ao material do Estado, que está presente desde o ingresso do professor na carreira.

A seguir discorreremos brevemente sobre o ciclo de vida docente para compreendermos as diversas fases por que passa o professor ao longo de sua carreira, bem como analisarmos as características do professor iniciante, que é o perfil de nossos sujeitos.

4.1 Ciclo de vida dos professores

Huberman (1995) adota uma perspectiva de carreira para classificar as diversas fases da vida profissional dos professores, identificando diversas “sequências”. Segundo o autor, essas sequências não são necessariamente vividas na mesma ordem por todos os profissionais.

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. O facto de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise econômica) (HUBERMAN, 1995, p. 38).

No entanto, por meio da perspectiva de carreira podemos “estudar o percurso de uma pessoa numa organização [...] e bem assim compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela” (HUBERMAN, 1995, p. 38). Dessa forma, o autor identifica 07 sequências para a carreira docente: exploração; estabilização; diversificação; pôr-se em questão; serenidade e distanciamento afetivo; conservantismo e lamentações; desinvestimento.

Na entrada na carreira – **sequência de exploração** – Huberman (1995) aponta que, embora motivados de maneira distinta, os professores experimentam as situações em sala de aula de forma relativamente homogênea. O autor apresenta a oposição entre o caráter de “sobrevivência” e o de “descoberta”.

O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (HUBERMAN, 1995, p. 39).

Como o próprio autor citou o caso do material didático, salientamos novamente que, no caso do Estado de São Paulo, o professor ingressante inicia sua vida profissional pautado em um material didático que “diz” a ele o que fazer.

No caráter da descoberta verificamos a experimentação de estar em uma situação de responsabilidade – o professor tem a sua própria sala de aula. “No caso concreto do ensino, a exploração é limitada por **parâmetros impostos pela instituição**” (HUBERMAN, 1995, p. 39, grifos nossos). Verificamos, no Programa *São Paulo faz escola*, que parâmetros são impostos aos docentes de forma deveras rígida.

A exploração consiste em fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis. Se esta fase for globalmente positiva, passa-se a uma fase de “estabilização”, ou de compromisso, na qual as pessoas centram a sua atenção no domínio das diversas características do trabalho, na procura de um sector de focalização ou de especialização, na aquisição de um caderno de encargos e de condições de trabalho satisfatórias e, em vários casos, na tentativa de desempenhar papéis e responsabilidades de maior importância ou prestígio, ou mais lucrativas (HUBERMAN, 1995, p. 37).

Como podemos notar por meio da citação anterior, na **fase de estabilização** verifica-se um maior comprometimento em virtude das escolhas feitas anteriormente pelo professor. Nesta fase, geralmente o docente já se sente incluído em um grupo profissional. É nessa fase que surge, também, a independência profissional, precedida ou acompanhada por “um ‘sentimento’ de competência pedagógica crescente” (HUBERMAN, 1995, p. 40).

A partir da **fase de diversificação** os percursos individuais passam a divergir mais. Huberman (1995, p. 41) nos informa que, partindo de vários estudos, pode-se dizer que nesta sequência

As pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, **diversificando o material didático**, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, **as sequências do programa**, etc. Antes da estabilização, as incertezas, as inconsequências e o insucesso geral tendiam de preferência a restringir qualquer tentativa de diversificar a gestão das aulas e a instaurar uma certa rigidez pedagógica (grifos nossos).

Mais ou menos no meio da carreira encontramos a fase do **pôr-se em questão**, na qual o docente se vê em meio a um questionamento sobre sua própria profissão, que pode ser desencadeado tanto por uma sensação de rotina como por uma crise sobre seu prosseguimento na carreira. Huberman (1995) afirma que as características dessa fase são difíceis de delimitar. Com base em diversos estudos, o autor nos diz que

Pôr-se em questão corresponderia a uma fase – ou várias fases – “arquetípica(s)” da vida, durante a(s) qual (quais) as pessoas examinam o que terão feito da sua vida, face aos objectivos e ideais dos primeiros tempos, e em que encaram tanto a perspectiva de continuar o mesmo percurso como a de se embrenharem na incerteza e, sobretudo, na insegurança de um outro percurso (HUBERMAN, 1995, p. 43).

Essa fase de questionamento pode levar o profissional a uma outra sequência – a da **serenidade e distanciamento afetivo**, na qual o professor se encontra mais calmo em sua atividade dentro da sala de aula, bem como menos entusiasmado com seu próprio trabalho.

As pessoas nada mais têm a provar, aos outros ou a si próprias; reduzem a distância que separa os objectivos do início da carreira daquilo que foi possível conseguir até o momento, apresentando em termos mais modestos as metas a alcançar em anos futuros (HUBERMAN, 1995, p. 44).

É possível que professores entre 50-60 anos passem de uma fase de serenidade para uma de **conservantismo e lamentações**. O conservantismo pode chegar por várias razões, como “um questionamento mais prolongado, na sequência de uma reforma estrutural que fracassa ou face a uma reforma a que se opõem” (HUBERMAN, 1995, p. 45). Os docentes, nesta fase, podem se tornar “resmungões”, reclamando frequentemente de vários fatores, dentre eles a indisciplina dos alunos, políticas educacionais ou até mesmo sobre seus colegas mais jovens.

Por fim, o **desinvestimento** na carreira docente ocorre quando “as pessoas libertam-se, progressivamente, sem o lamentar, do investimento no trabalho, para consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão, digamos mesmo de maior carga filosófica” (HUBERMAN, 1995, p. 46). É claro que esse desinvestimento pode ocorrer bem antes, com um profissional que não pôde chegar tão longe quanto pretendiam suas ambições.

Como já dissemos, todos os sujeitos participantes desta pesquisa encontram-se no início da carreira. No entanto, como as diversas fases da carreira profissional docente podem ser experimentadas de forma não linear, poderemos observar, nas análises dos dados coletados, como se comportam nossos docentes – se só apresentam as características do início da carreira ou se também já experimentam aquelas apresentadas em fases posteriores.

4.2 Formação inicial do professor e seu ingresso na carreira

A formação inicial tem papel importante na constituição de um professor reflexivo. Quando os professores saem da graduação para as salas de aula, é possível que eles recorram aos conhecimentos advindos dos estudos e discussões na qual estiveram envolvidos durante o período de sua formação. Por isso o destaque para esse momento da vida profissional, ou seja, o período da graduação é muito importante.

Mizukami et al (2002) propõem dois modelos de formação inicial: o da racionalidade técnica e o da racionalidade prática.

“O modelo da racionalidade técnica a vê como momento por excelência da formação profissional, no qual se dá a apropriação do conhecimento profissional a ser aplicado à futura atuação” (MIZUKAMI et al, 2002, p. 19). Segundo Pérez-Gómez (1995, p. 98), o modelo da racionalidade técnica

Trata-se de uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular. Segundo o modelo da ‘racionalidade técnica’, a atividade do profissional é, sobretudo, instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas.

Nesse modelo, “a ordem de importância vai da ciência básica à ciência aplicada e a ordem de aplicação é também uma ordem de dependência: a ciência aplicada é apoiada no fundamento da ciência básica” (Mizukami et al, 2002, p. 19). Comprovamos, portanto, a herança positivista presente nesse modelo de formação: a hierarquização dos saberes. Inforsato (1996, p. 97) chega à seguinte esquematização para o modelo da racionalidade técnica:

- a) Ciclo Básico (Disciplinas Teóricas);
- b) Ciclo de Especialização na Área (Disciplinas Teóricas);
- c) Formação Pedagógica (Disciplinas Teóricas + Estágios).

A questão da prática, como podemos notar, fica delegada somente à última esfera, como se ela fosse totalmente dependente das disciplinas anteriores, sem as quais não se poderia fazer nenhuma reflexão.

Em contrapartida a esse modelo, para que haja “a superação da relação mecânica e linear entre o conhecimento científico e técnico e a prática concreta de

sala de aula” (MIZUKAMI et al, 2002, p. 20), está uma proposta de formação do professor como um prático reflexivo. O termo “professor reflexivo” tem suas raízes nas ideias de John Dewey e foi amplamente propagado por Donald Schön. Mizukami et al (2002, p. 20), lembrando este último, afirmam que o autor parte do princípio do ensino das artes, no qual está constantemente presente o princípio do aprender fazendo, no qual é possível “fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos próprios erros e tentar novamente de outra maneira”.

Destacamos as importantes contribuições desses estudos no campo da Formação de Professores, mas acreditamos na necessária clareza de que o professor reflexivo atue investigando e redimensionando sua prática mediatizada pela interface e interlocução com o outro, o conhecimento e o contexto, nunca perdendo de vista a ideia de que a resignificação de sua ação profissional não deva ser entendida de forma isolada e unilateral.

Nesse sentido, a superação da racionalidade técnica pela racionalidade prática potencializa para o futuro professor a oportunidade de refletir, desde o princípio, sobre os problemas e entraves que a vida diária de um professor pode apresentar; não é necessário um estudo preliminar de determinados conhecimentos para que a reflexão sobre a ação possa ser iniciada. “No processo de construção do professor como técnico autônomo, deve-se levar em conta a reflexão na e sobre a ação” (MIZUKAMI et al, 2002, p. 21). E, para uma formação autônoma, é imprescindível que a reflexão esteja presente.

No processo de reflexão-na-ação o aluno-mestre não pode limitar-se a aplicar as técnicas aprendidas ou os métodos de investigação consagrados, devendo também aprender a construir e a comparar novas estratégias de ação, novas fórmulas de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir os problemas (PÉREZ-GÓMES, 1995, p. 110).

A citação anterior nos leva ao cerne do problema de nossa pesquisa, pois como os professores trabalham com um material pré-elaborado que lhes oferecem diretrizes para o seu trabalho, mais uma vez comprovamos a necessidade de uma formação voltada para a autonomia, para a reflexão, na qual ele consiga criar suas próprias estratégias de ação para lidar com esse material. Imaginemos a seguinte situação hipotética: um docente recém-formado assume um cargo na rede pública do Estado de São Paulo. Sua formação inicial foi baseada no primeiro modelo que

expusemos no início dessa seção – o da racionalidade técnica. Então ele se depara com os “cadernos” do *Programa São Paulo faz escola*. Como será seu ingresso na carreira docente? Dificilmente conseguimos presumir alguma outra noção que não seja a da mera transmissão do conhecimento.

Aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e que, não obstante a qualidade do que fizemos nos nossos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses só poderemos preparar os professores para começar a ensinar (ZEICHNER, 1993, p. 55).

E esse preparo para o início do ensino citado por Zeichner terá impacto direto na ação do professor ingressante na carreira, razão pela qual destacamos a importância da formação inicial.

Esses anos da fase inicial constituem “um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 227). O professor agirá, nos primeiros anos de sua docência, de acordo com os modelos e experiências vivenciados por ele.

Esse aspecto é absolutamente fundamental ao nosso estudo, pois como os cursos de formação inicial não têm conseguido, em muitos casos, superar uma formação balizada apenas na racionalidade técnica, os futuros professores acabam por aceitar de forma acrítica e passional aquilo que recebem, reproduzindo as formas de pensar e fazer educação que os materiais instrucionais induzem. Caímos novamente na armadilha de que o material, sendo bom, dará conta da qualidade da educação, ideia fortemente utilizada na década de 70 em nosso país.

4.3 Aprendizagem da docência

Mizukami et al (2002) colocam que há uma intensificação, nos dias atuais, da produção de pesquisas que tratam da aprendizagem do ofício de professor. Esses estudos

Têm igualmente indicado que os conhecimentos, as crenças e as **metas** dos professores são elementos fundamentais na **determinação do que eles fazem em sala de aula e de por que o fazem**; que aprender a ensinar é *desenvolvimental* e **requer tempo e recursos para que os professores modifiquem suas práticas**; que as mudanças que os professores precisam

realizar de forma a contemplar novas exigências sociais e de políticas públicas vão além de aprender novas técnicas, implicando revisões conceituais dos processos educacional e instrucional e da própria prática (MIZUKAMI et al, 2002, p. 48, grifos nossos).

Das palavras de Mizukami et al acima, grifamos algumas ideias pelo fato de novamente conseguirmos atrelá-las aos propósitos de nossa pesquisa:

- 1) os professores agem em sala de aula de acordo com suas metas → fato que deve ser considerado na pesquisa, já que o Programa traz em sua estrutura a gratificação financeira como meta, o que pode interferir no resultado do processo de ensino e aprendizagem;
- 2) aprender a ensinar requer tempo → outro aspecto a ser levado em consideração, já que estamos lidando com um caso de professores iniciantes.

Sabe-se, também, que as **necessidades dos alunos** ocupam o **âmago das propostas educacionais atuais**, que **a estrutura e o conteúdo** de processos de desenvolvimento profissional devem ser **determinados pelos professores**; que **os programas de formação devem estar adaptados a escolas específicas**, que a aprendizagem do adulto se volta mais diretamente ao prático que ao teórico e que um ambiente de apoio e crescimento profissional, assim como de acompanhamento em sala de aula, são de extrema importância (MIZUKAMI et al, 2002, p. 48, grifos nossos).

Novamente encontramos relações extremamente próximas entre nossa pesquisa e as palavras de Mizukami et al:

- 1) as necessidades dos alunos estão no centro das propostas atuais → de fato, encontramos isso no discurso de implantação do Programa *São Paulo faz escola*; no entanto, devemos lembrar que o sistema foi unificado e o material enviado às escolas é praticamente o mesmo ano após ano;
- 2) os professores devem determinar a estrutura e o conteúdo de seu desenvolvimento profissional → já vimos que isso não acontece no Programa *São Paulo faz escola*, que além de não trazer a voz dos professores para a elaboração do material, ele próprio propõe ações (obrigatórias) de desenvolvimento profissional, como a Escola de Formação;
- 3) os programas de formação devem estar adaptados à realidade da escola → como já citamos no decorrer deste trabalho, o Programa destina-se a todas as escolas paulistas, independentemente de sua localização, e todos os professores da rede trabalham de forma semelhante.

Os professores, muitas vezes, operam na base de várias teorias da prática e, quer estejam ou não conscientes de tais teorias, aprendem a tomar decisões instrucionais, a conduzir aulas, a escolher, usar e avaliar estratégias de ensino, a impor ritmo de aprendizagem, a manter disciplina etc., por meio de suas experiências diretas em situações escolares, mesmo antes de sua preparação formal (MIZUKAMI et al, 2002, p. 50).

No âmbito de nossa pesquisa, é importante observar a maneira com que as decisões do professor são tomadas tendo por base o material instrucional do Estado – como esse material influencia as decisões que o docente toma em sala de aula? O ritmo da aula certamente é influenciado pelo material, mas a maneira com que o profissional trabalha com ele, as escolhas que faz também têm papel fundamental na constituição desse ritmo.

4.4 Dificuldades e desafios ao professor iniciante

Conhecer as dificuldades mais frequentemente enfrentadas pelos docentes nos primeiros anos da docência pode ser um importante instrumento para que ações de melhoria em programas de formação de professores possam ser implementadas.

O conhecimento dos problemas enfrentados pelos professores iniciantes em seus primeiros anos de ensino pode fornecer formações importantes para a melhoria e (re)definição de programas de formação inicial e formação em serviço. Por esta razão, muitos estudos têm sido realizados para determinar esses problemas e a relação entre esses problemas e os programas de formação de professores (VEENMAN, 1984, p. 143, tradução nossa).

Muitos autores apontam o “choque” com a realidade presente no momento de transição entre a formação inicial para a sala de aula como um dos problemas enfrentados pelo professor iniciante. “In general, this concept is used to indicate the collapse of the missionary ideals formed during teacher training by the harsh and rude reality of everyday classroom life” (VEENMAN, 1984, p. 143).

Veenman (1984) também aponta para o fato de que o “choque com o real” não é um período curto e que está relacionado com o domínio de uma realidade complexa dia pós dia:

Estritamente falando, o “choque com o real” é um termo usando um tanto de forma inadequada, porque sugere que é apenas um choque muito curto que cada um tem que passar, como um nadador que deve se acostumar com a água fria. De fato, o choque com o real lida com a assimilação de uma realidade complexa, a qual se impõe por si mesma incessantemente sobre

o professor iniciante, dia após dia. Esta realidade deve ser dominada continuamente, especialmente no primeiro período de ensino efetivo. (VEENMAN, 1984, p. 144, tradução nossa).

Analisando nosso caso, especificamente, podemos notar que esse choque inicial passa ainda por outra esfera, pois nossos professores, entre o período da graduação e o do ingresso na carreira, passam também pelo treinamento oferecido pela Escola de Formação, na qual o foco é o material didático. Seja qual for o tipo de formação inicial que o professor tenha tido, ele se verá diante de um treinamento para o trabalho com um material específico – por isso a importância de uma boa formação inicial, como já dissemos, pois dela resultará uma postura reflexiva do profissional para que possa questionar a validade daquilo que está sendo apresentado a ele.

Veenman (1984, p. 143) aponta oito principais problemas identificados no início da carreira docente:

1. disciplina da sala de aula;
2. motivar os alunos;
3. lidar com as diferenças individuais;
4. avaliação do trabalho dos alunos;
5. relacionamento com os pais;
6. organização do trabalho;
7. materiais didáticos insuficientes e/ou inadequados;
8. lidar com os problemas individuais dos alunos.

Notamos, portanto, que a questão do material didático é um aspecto que, de forma geral, pode acarretar problemas ao professor iniciante. Indo um pouco mais além, podemos dizer que o problema do material didático pode se entrelaçar a outras dificuldades apontadas por Veenman. No caso do novo currículo paulista, por exemplo, um professor pode ter dificuldades em motivar os alunos justamente pelo material ser – parcial ou totalmente – inadequado à sua realidade. A questão da organização do trabalho constitui outro exemplo, pois se um professor novato pode se “perder” ao organizar seu trabalho, como será que irá se comportar utilizando um material que já traz todas as aulas preparadas?

Ao que parece, o desafio aos professores da rede pública do Estado de São Paulo pode ser um pouco mais acentuado na medida em que o “choque do real” é ainda marcado pela cobrança na aplicação do novo currículo pelos seus superiores,

na qual perpassam não somente questões relacionadas à aprendizagem dos alunos como outras pertencentes a categorias distintas, como a questão salarial.

CAPÍTULO 5. REFLEXÕES ACERCA DO CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO

O grande foco dessa pesquisa recai sobre as implicações que o uso dos “cadernos” acarreta ao trabalho docente. Imposto a todos os professores da rede paulista, o Programa *São Paulo faz escola*, em seu discurso de unificação do currículo em busca da melhoria da qualidade do ensino, acabou por disciplinar toda a ação docente por meio das orientações dos cadernos do programa. Esses cadernos, como já vimos anteriormente, não só trazem os conteúdos que devem ser trabalhados pelo professor como também orienta o profissional a respeito da maneira que esses conteúdos devem ser desenvolvidos. É certo que essa “monitoria” ocasiona impactos, mudanças, interferências na atitude do professor em seu exercício docente. Nesse processo, cremos que as concepções que o profissional carrega consigo sobre o ensino tem interferência direta no modo em que ele fará uso dos cadernos, razão por que tratamos, no capítulo 1, sobre concepções de ensino e aprendizagem.

Diante desse foco, surgiu a ideia de analisar teoricamente esse novo currículo. Para isso, primeiramente procuramos compreender seu modo de funcionamento – tarefa que desenvolvemos no capítulo 2. E, para entender esse funcionamento na prática, optamos por entrevistar os docentes participantes desta pesquisa, bem como acompanhá-los em algumas aulas, a fim de conhecer concretamente a atitude de se trabalhar no panorama do Programa *São Paulo faz escola*, lembrando, evidentemente, que todos esses professores se apresentam em início de carreira, motivo pelo qual discorreremos sobre as características do professor iniciante no capítulo 4.

Diante dessa postura, com o intuito de responder ao problema da pesquisa, destacamos três dimensões a serem analisadas:

1. Concepção de ensino-aprendizagem que o docente traz consigo;
2. Organização do trabalho do professor a partir dessa concepção;
3. Intervenção/ação do professor no dia-a-dia da sala de aula.

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

Neste momento, iremos iniciar as reflexões e análises dos dados coletados por meio das entrevistas e das observações em sala de aula, seguindo a ordem dos professores entrevistados e acompanhados: A, B e C. Nossa intenção é, por meio da fala e das ações docentes, poder fazer relações com temas já abordados nos capítulos anteriores, à luz das três dimensões que citamos, no intuito de responder ao problema da pesquisa.

5.1 Reflexões acerca do trabalho docente dos sujeitos da pesquisa

PROFESSOR A

Dimensão 1: Concepção de ensino-aprendizagem que o docente traz consigo

O professor A, ao ser entrevistado, relata sua crença em um sistema de ensino contextualizado com as necessidades dos educandos. Em vários momentos da entrevista, reforça essa ideia. Menciona que um bom modo de se desenvolver o ensino da língua materna e da literatura é *“não trabalhar somente focando a gramática e nem impondo leituras de livros”*. Percebemos, portanto, que seu conceito de aula de português não é aquele concentrado no estudo das regras da gramática tradicional, tão presente no passado e que ainda chega aos dias de hoje, fato apontando por Zuin e Reyes (2010). Relata que a aula de Língua Portuguesa é desenvolvida a partir de um gênero textual, trabalhando-se *“a parte de leitura, desenvolvimento da escrita pertinente ao gênero estudado, os conhecimentos linguísticos”*. Esse discurso mostra uma atitude que vai ao encontro das necessidades contemporâneas já descritas neste trabalho, principalmente com o que propõe Mendonça (2009) sobre a substituição da aula centrada somente na gramática por uma mais voltada à análise linguística.

O professor analisa o novo currículo de maneira positiva, dizendo que vê *“que o ensino por competências e habilidades vem num momento aonde a escola era extremamente conteudista, o que importava realmente era o aluno adquirir aquele conteúdo em detrimento da aprendizagem”*. Inferimos desta afirmação que o professor quer dizer que a memorização dos conteúdos era vista com mais importância dentro das escolas, não havendo uma valorização do processo trilhado

para a produção do conhecimento, pois se o aluno “adquire” um conteúdo, entendemos que houve aprendizagem.

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

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

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

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

Como aspecto negativo, esse professor cita a falta de autoria dos professores na criação do novo material, aspecto que também já abordamos no decorrer deste trabalho, principalmente pelas palavras de Nóvoa (2011) quando diz que a ação do professor é controlada por diversas instâncias e que os professores tiveram o seu território profissional invadido por outros grupos.

Dimensão 2: Organização do trabalho do professor

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

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

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

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

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

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

Já discutiremos, no capítulo 1, sobre a importância das estratégias de ensino dentro da sala de aula, no processo chamado de ensinagem por Anastasiou e Alves (2003).

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

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

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

Em entrevista, o professor relata:

Eu faço uso dos cadernos ao longo de minhas aulas, continuarei usando o material que é adotado, sim, porque as avaliações externas são pautadas em cima desse caderno, desse material e não tem como fugir muito disso porque pode acarretar, nas avaliações externas, a redução drástica dos índices.

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

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

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

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

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

No entanto, não conseguimos verificar em suas aulas essa ação. Na rígida aplicação do “caderno”, o docente parece esquecer-se de dialogar e de interagir com a classe. Ainda que a iniciativa de interação partisse dos próprios alunos, o professor a ignorava. Por exemplo: em uma atividade na qual trabalhavam com um texto escrito no português de Portugal (ver figura 13), os alunos deveriam relatar quais palavras causaram estranhamento e transportá-las para o português do Brasil. O professor A, na correção, não conversou com a classe e já foi dando as respostas. Quando falava sobre o vocábulo “chapa”, que no contexto significava “ônibus”, um aluno o interrompeu dizendo: “ah, chapa deve ser o busão”. Mesmo diante desse

raciocínio (correto) do aluno, o professor não aproveitou a situação para interagir com a sala. É certo que a língua padrão deve ter importante espaço dentro da sala de aula, mas essa foi uma oportunidade propícia para se trabalhar com a realidade dos alunos, a qual o professor mencionou na entrevista, e que estaria de acordo com seu discurso de trazer aspectos linguísticos para as aulas de português.

Da mesma forma, não vimos contextualização em relação ao ensino da gramática. Em uma atividade na qual eram apenas citados alguns temas gramaticais (ver figura 15), o professor nem sequer explanou sobre qualquer um deles, mesmo notando que os alunos não os dominavam. Temas como *adjetivo*, *tempos* e *modos verbais* não foram explicitados nem contextualizados. Em entrevista, esse professor relata: *“o aluno deve entender o porquê, pra quê que aquilo serve, o que vai trazer de útil na vida dele a Língua Portuguesa”*. Da forma como agiu, entretanto, não acreditamos que a Língua Portuguesa possa fazer sentido para seus alunos.

Esse professor também declarou que produz atividades além daquelas que estão presentes no “caderno”: *“é um material que eu considero bom, utilizo em minhas aulas com grande frequência, e também mesclo com atividades que eu produzo”*. De fato, confirmamos que ele realmente faz isso, porém suas atividades são demasiado semelhantes às já apresentadas no material didático. Nessas atividades que o professor produziu, novamente não comprovamos alguma contextualização com a realidade dos estudantes. Por exemplo: o material do currículo trazia um exercício sobre o gênero textual resumo (ver figura 16) sem antes introduzir o tema. O professor, diante disso, preparou uma atividade para que os alunos conhecessem esse gênero textual. A forma de desenvolvimento dessa atividade foi pedir para os alunos copiar as características do gênero resumo da lousa, comentar sobre essas características e pedir para que os educandos respondessem a algumas perguntas no caderno. A aplicação dessa atividade foi feita da mesma maneira com que o professor trabalha com o caderno do Programa: de forma mecânica, sem nenhuma contextualização ou interação com seus alunos. O que nos chama a atenção, inclusive, é que em nenhum momento das aulas observadas o professor estabeleceu qualquer tipo de diálogo com a sala; nessa ocasião, anotou a atividade na lousa, pediu a realização destas por parte dos alunos e ele mesmo corrigiu a atividade oralmente.

Diante do que acabamos de expor, podemos indagar: será que, por ainda se encontrar numa fase de inserção na docência, esse professor pode estar tão preso

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

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

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

De nossa interação com o professor A podemos apontar que o docente utiliza os cadernos do Programa em suas aulas. Relata, inclusive, gostar desse material. O professor cria novas atividades além das já apresentadas. Todavia, não verificamos no trabalho docente desse professor a utilização/criação de estratégias de ensino diversificadas; ele segue, sempre, o padrão do Programa *São Paulo faz escola*. Também não notamos contextualização das atividades em suas aulas, nem mesmo diálogo/interação com os alunos.

Outras reflexões e constatações – professor A

No decorrer de uma pesquisa científica vamos esclarecendo alguns pontos que antes nos era estranho e, ao mesmo tempo, outros vão surgindo. Em Educação, encontrar respostas satisfatórias nem sempre é tarefa fácil. Mas, se não encontramos uma resposta de imediato, refletir sobre as perguntas nos amadurece e incentiva a continuar sempre pesquisando. É por essa razão que fazemos as considerações a seguir.

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

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

PROFESSOR B

Dimensão 1: Concepção de ensino-aprendizagem que o docente traz consigo

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

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

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

Preocupa-se, portanto, com o ensino contextualizado; cuida em construir sentido com seus alunos.

A respeito do novo currículo, o professor informa que nem sempre ele enquadra-se naquilo que considera como um bom ensino de Gramática e Literatura:

eu acho que foca muito na gramática e ele tem a parte da Literatura, mas essa parte é muito abstrata também para os alunos [...] é muito pincelado, é tudo muito pincelado. Lá no currículo a gente tem aquele monte de coisa pra ser trabalhado, mas na hora de pegar o caderno do aluno, que era pra ser um material bom, de apoio bom pra gente, ele acaba sendo muito vazio. Tanto na gramática quanto na Literatura; acho que mais na Literatura ainda.

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

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

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

Dimensão 2: Organização do trabalho do professor

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

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

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

Como já apontamos na dimensão anterior, o professor diz tentar uma aproximação entre ele e seus alunos para vincular o conteúdo de suas aulas com a vida diária dos educandos. E parece nascer daí a prioridade em utilizar ou não o “caderno”.

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

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

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

Verificamos uma grande coerência entre o discurso do professor B e sua atuação em sala de aula. Em algumas aulas o docente utilizava o “caderninho”, em outras não.

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

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

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

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

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

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

De nossa interação com o professor B apontamos que o docente nem sempre utiliza os cadernos do Programa em suas aulas, relatando, enfaticamente, não gostar desse material. Esse profissional cria atividades que não estão contidas nos cadernos, bem como procura valer-se de estratégias de ensino variadas. Mantendo sempre uma interação com seus alunos, consegue contextualizar os conteúdos.

Outras reflexões e constatações – professor B

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

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

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

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

A respeito do ensino de Literatura, esse professor diz que os cadernos trazem *“pedacinhos de textos que eles apresentam rápido o autor, mas também não apresenta qual que é a importância daquele autor [...] Não tem como você ter tempo de desenvolver se você não tiver um material de apoio fora do caderno do aluno”*. Mas o caderno do aluno já não deveria ser esse material de apoio? Seria necessário outro material além dele?

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

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

Já havíamos comentado sobre essa questão em outros momentos: o currículo foi construído “de cima para baixo”, destinado ao Estado de São Paulo inteiro, portanto não contemplando características ou situações particulares.

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

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

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

Consideramos os materiais (cadernos dos professores e alunos) como um das medidas mais visíveis entre o conjunto de ações atreladas à política atual de educação no estado. A forma de sua divisão de conteúdos, por disciplinas e bimestres, e a sua distribuição bimestral (e não semestral ou anual, por exemplo), ocupando os corredores e salas de organização de materiais das escolas até a sua distribuição aos alunos pelos professores responsáveis pelas disciplinas, a cada dois meses. Isso provoca sua constante visibilidade no espaço escolar, impondo ou lembrando aos professores, ao menos a cada dois meses, sua existência, seus prazos e retomando a implicação de sua adoção ou não, já que os conteúdos são diretamente atrelados à avaliação do Saresp, sendo este exame de periodicidade anual (CATANZARO, 2012, p. 22).

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

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

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

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

Como já apontamos no capítulo 2, o professor B nos confirma a pouca mudança nos cadernos com o passar do tempo. Confirma que as correções ficam a cargo dos erros ortográficos: *“aí eles vêm fazendo essas constantes correções, cada ano eles fazem as correções, mas o conteúdo é o mesmo e está desatualizado e muita coisa não funciona”*.

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

PROFESSOR C

Antes de iniciarmos as reflexões acerca dos dados referentes ao professor C, achamos oportuno fazer algumas considerações introdutórias. Esse professor, desde o princípio, mostrou-se muito colaborativo em relação à pesquisa. No entanto, o seu pouco tempo disponível ocasionou problemas no agendamento da entrevista. De fato, o próprio relata que possui 48 horas semanais em sala de aula. O

acompanhamento do professor em exercício docente transcorreu-se normalmente; todas as aulas combinadas puderam ser assistidas sem nenhum problema. Todavia, no que concerne à entrevista, esta teve que ser realizada apressadamente, em virtude da falta de tempo do professor. Como a pesquisa não pretendia acarretar qualquer espécie de ônus aos docentes que aceitaram fazer parte dela, esse aspecto foi respeitado. A entrevista com o professor C foi realizada de acordo com a disponibilidade que ele pôde conceder à pesquisa.

Em contrapartida, em conversas mais informais com esse professor, pudemos obter informações relevantes para a pesquisa que, aliadas às observações que fizemos de suas aulas, concluímos que obtivemos dados suficientes para fazermos considerações sobre as três dimensões que aqui analisamos. As conversas informais também serviram para complementar alguma possível lacuna que a entrevista possa ter deixado.

Dimensão 1: Concepção de ensino-aprendizagem que o docente traz consigo

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

já não poderia ser pensada de modo fragmentado, como mera decodificação de conteúdos e reprodução de ideias, desconsiderando as experiências de vida de seus interlocutores, não levando em conta seus conhecimentos prévios e a legitimidade de seu saber, descontextualizando o ensino no exercício mecânico e repetitivo, desvirtuando a gramática ao valorizar regras específicas em detrimento de muitas outras existentes (FINI, 2008a, p. 42).

O professor C cita que o material do novo currículo é *“um pouco distante da realidade do aluno. Quando você lê o caderno base de Língua Portuguesa é tudo muito bonito e articulado, mas nem sempre os “caderninhos” trabalham da forma como está lá”*. De fato, esse docente comentou, em várias ocasiões, sua

preocupação em conectar o conteúdo do material à realidade de seus alunos. Relatou que o texto do Programa apresenta-se de forma muito bonita e atual, mas que os “caderninhos” nem sempre trabalham de acordo com esse discurso.

Dimensão 2: Organização do trabalho do professor

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

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

Além do material do currículo, o professor C utiliza outros recursos em suas aulas. De fato, quando fomos agendar as aulas a serem observadas, ele pediu a espera de um determinado período, pois disse que no momento trabalhava com o

livro didático e não estava utilizando os cadernos do Programa. Exprimiu que precisava contemplar alguns assuntos que não estavam inseridos no material. Trataremos dessa questão a seguir.

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

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

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

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

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

Sinopticamente, de nosso contato com o professor C salientamos que ele utiliza o material do Programa para o desenvolvimento de suas aulas, porém

vinculado ao uso do livro didático. Afirma gostar do material, dizendo que ele “norteia” as aulas, mas que também exige pré-requisitos para o seu uso. Em conversas informais, declarou que nem sempre o material do currículo está de acordo com o texto-base do Programa *São Paulo faz escola*. Verificamos, na atividade docente desse professor, o diálogo com os alunos na discussão de ideias, opiniões e conceitos, buscando a contextualização de conteúdos. Notamos, também, a utilização de atividades extras ao material.

5.2 Programa *São Paulo faz escola*: suas implicações no trabalho docente

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

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

É importante ressaltar que o próprio discurso do Estado pode “prender” o trabalho docente ao uso do material, já que as avaliações – aplicadas tanto aos docentes quanto aos discentes – baseia-se nele. Nesse caso, o trabalho docente ficará subordinado ao cumprimento dos conteúdos do currículo, para que não haja redução/modificação nos índices dessas avaliações.

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

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

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

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

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

Relembrando nossa pergunta-problema, sucintamente podemos dizer que, em nosso estudo, o trabalho docente foi afetado por questões relacionadas à preocupação com avaliações externas e queda dos índices quantitativos trazidos por elas. Nesse contexto, a ação docente ficou vinculada ao cumprimento do material, para que os alunos pudessem realizar as avaliações de forma bem sucedida. Notamos, também, que o trabalho docente pode ser afetado na medida em que o professor acredita que o material do Estado possa proporcionar a ele mais rapidez na organização de seu trabalho. Em contrapartida, mesmo utilizando esse material “pronto”, um professor pode também valorizar mais a relação entre si próprio e seus alunos, na qual estará atento às reais necessidades dos aprendizes.

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

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

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

III. CONSIDERAÇÕES

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

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

Um proprietário ou um grupo de sócios reunidos, qualquer que seja a forma institucional permitida por lei, ao optarem por vincular sua instituição ao sistema de ensino apostilado, abre mão de parte de seu poder de definir a linha pedagógica que daria identidade à escola. [...] E as decisões pedagógicas são tomadas à distância, sem as pressões que poderiam transformar possibilidades em realidades no interior da escola: a decisão já vem tomada, cabe agora um grande poder de controle às direções e às coordenações (LAURINDO, 2012, p. 105).

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

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

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

Se tal motivação revela uma preocupação com a possibilidade de que ações diferenciadas gerem qualidade também diferenciada, por outro lado, incide sobre a autonomia de escolas e docentes frente à organização do trabalho pedagógico ao retirar-lhes, como assegura a LDB, a possibilidade de organizarem suas práticas a partir de necessidades locais ou iniciativas próprias (LAURINDO, p. 107).

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

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

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

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

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

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

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

Diante de atitudes tão distintas, lembramos das considerações de Huberman (1995) ao tratar do ciclo de vida docente. O autor relata que nem todos os docentes experimentam as diversas fases do ciclo na mesma ordem. Os três professores que participaram desse estudo possuem uma característica em comum: todos são iniciantes na carreira docente. Poderíamos esperar, portanto, que a atuação deles em sala de aula se desse mais ou menos da mesma maneira, já que se encontram no mesmo período da vida profissional. No entanto, podemos dizer que confirmamos a colocação de Huberman ao analisar nossos sujeitos. O trabalho do professor B foi o que mais se destacou dos outros dois; esse docente já estaria experimentando características da sequência de diversificação do ciclo de Huberman (1995). Curioso é notar que o professor B possui menos tempo no cargo (ver quadro 1), o que confirmaria ainda mais a colocação de Huberman.

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

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

escola, perde-se a relação professor-aluno embasada nas necessidades dos educandos.

Todavia, como o Programa ainda é relativamente novo, precisaremos de mais tempo para compreender suas implicações no processo de ensino e aprendizagem. Estudos futuros poderiam verificar até que ponto a bonificação financeira e as avaliações externas podem interferir nas escolhas que o docente faz mediante os cadernos – cumpre o material porque crê que ele é realmente bom para os alunos? Ou cumpre apenas para que os alunos apresentem bom desempenho nessas avaliações e sua escola alcance o bônus?

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

E é a essa ameaça que os professores devem estar atentos, ainda mais quando se depararem com esse tipo de material no início de suas carreiras. Comprovamos que isso é possível – vide o caso do professor B deste estudo. Nosso desejo, diante disso, é que outras pesquisas confirmem a existência de tais casos.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. L.; PONTARA, M. N. *Literatura brasileira: tempos, leitores e leituras*. São Paulo: Moderna, 2004.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: UNIVILLE, 2003.
- ANDERSON, P. *As origens da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- ANDRÉ, M. *Formação de professores: a constituição de um campo de estudos*. In: Educação, vol. 33, núm. 3, set./dez. 2010, p. 174-181.
- AZANHA, J. M. P. Proposta pedagógica e autonomia da escola. In: *A formação do professor e outros escritos*. São Paulo: Senac, 2006, p. 83-104.
- AZEVEDO, M. A. R. de. *Os saberes de orientação dos professores formadores: desafios para ações tutoriais emancipatórias*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2009.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BARROS-MENDES, A. das N. N. A língua portuguesa e seu ensino hoje: desafios em didatizá-la. In: TRAVERSINI, C. et al. *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas*, livro 2. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 59-83.
- BAUMAN, Z. *Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 139-161.
- BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- CATANZARO, F. O. *O Programa São Paulo faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2012.

CONTANDRIOPOULOS, A. P. *Saber preparar uma pesquisa: definição, estrutura e fracionamento*. 2. ed. São Paulo: Lucitec, 1997.

CONTRERAS, J. *Autonomia de professor*. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. I. da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. 1. ed. Araraquara: JM Editora, 1998.

_____. *Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão*. In: Revista Brasileira de Educação, n. 11, set./out. 2006, p. 83-96.

CYRINO, M. *Formação inicial de professores: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado*. Dissertação de Mestrado. Rio Claro: UNESP, 2012.

FIAMENGUI, G. *Impactos do projeto São Paulo faz Escola no trabalho do professor*. Dissertação de Mestrado. Santos: Universidade Católica de Santos, 2009.

FINI, M. I. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa*. São Paulo: SEE, 2008a.

_____. *Encontro de dirigentes regionais, supervisores de ensino e diretores de escola: planejamento 2008*. São Paulo: SEE, 2008b.

FREIDSON, E. *Renascimento do profissionalismo: teoria, profecia e política*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

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

GALLO, S. *Em torno de uma Educação Menor*. In: Educação e Realidade, n. 27 (2), jul./dez. 2002, p. 169-178.

_____. *Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação*. In: Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 32, n. 3, set./dez. 2006, p. 551-565.

_____. *Pesquisa em educação: o debate modernidade e pós-modernidade*. In: Pesquisa em Educação Ambiental, vol. 3, n. 1, 2008, p. 33-58.

GARCÍA, C. M. *Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar*. In: Revista Brasileira de Educação. Caxambu, n. 9, 1998, p. 51-75.

_____. *Formação de professores principiantes*. In: GARCÍA, C. M. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999, p. 109-132.

_____. *Desenvolvimento profissional: passado e futuro*. In: Sísifo – Revista das Ciências da Educação, n. 08, jan./abr. 2009, p. 7-22.

- GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: UNIJUI, 1998.
- GOODSON, I. F. *Conhecimento e vida profissional: estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora, 2008.
- HOUAISS, A; VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-62.
- INFORSATO, E. do C.. *Aspectos gerais da formação de professores*. In: Paideia, FFCIRP-USP, fev./ago. 2006, p. 91-100.
- LAURINDO, T. R. *Fora de lugar: ação e reflexão na coordenação pedagógica em uma escola de ensino apostilado*. Tese de Doutorado. São Carlos: UFSCAR, 2012.
- LIPOVETSKY, G. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla, 2004.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2011.
- LYOTARD, J. F. *O Pós-Moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.
- LYRA, M. das G. *Problematizando a língua portuguesa: análise do discurso ideológico que brota no e/ou dos PCN, frente ao sujeito-aluno pós-moderno, declarante de seu desamor à língua*. In: 6º Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada, 2010, Taubaté, p. 443-457. Disponível em: <http://site.unitau.br/scripts/prppg/la/6sepla/site/resumos_expandidos/LYRA_Maria_das_Gracas_p_443_457.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2012.
- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 199-226.
- MINAYO, M. C. de S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MIZUKAMI, M. da G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- MORAES, R. *Análise de conteúdo*. In: Revista Educação, Porto Alegre, vol. 22, n. 37, 1999, p. 7-32.
- NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. *O regresso dos professores*. Pinhais: Melo, 2011.

_____. *Pedagogia universitária: já estamos no século XXI ou ainda não?* Conferência proferida na abertura do VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária – Ensino Superior – Inovação e qualidade na docência, de 24 a 27 de junho de 2012. Gravação, transcrição e correção de Samuel de Souza Neto e Bruno Cardoso Nicoletti Domingos.

OLIVEIRA, E. de; ENS, R.T., ANDRADE, D. B. S. F. *Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação*. In: *Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 9, n. 9, maio/ago. 2003, p. 11-27.

PÉREZ-GÓMES, A. O pensamento prático do professor: a formação do profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 93-114.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

RAYS, O. A. *Trabalho pedagógico: hipóteses de ação didática*. Santa Maria: Pallotti, 2000.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

SANTOS, B. de S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SARTI, F. M. *O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações*. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 38, n. 2, abr./jun. 2012, p. 323-338.

SILVA JUNIOR, E. E.; EIDT, P. *Literatura e pós-modernidade: os clássicos em crise na sociedade de consumo*. In: *Unoesc & Ciência – ACHS*, Joaçaba, v. 2, n. 2, jul./dez. 2011, p. 166-173.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 21, n. 73, dez./2000, p. 209-244.

THIOLLENT, M. J. M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. Coleção Teoria e História 6. São Paulo: Polis, 1982.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1992.

VEENMAN, S. *Perceived problems of beginning teachers*. In: Review of educational research. American Educational Research Association, vol. 54, n. 2, 1984, p. 143-178.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: *Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2008.

VIANNA, H. M. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Líber Livro, 2007.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ZUIN, P. B.; REYES, C. R. *O ensino da língua materna: dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Freire*. Aparecida: Ideias & Letras, 2010.

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96)

Eu, Ricardo Abdalla Barros, R.G. _____, pesquisador do Programa de Educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP – *campus* de Rio Claro, responsável pela pesquisa, tendo a supervisão da Profa. Dra. Maria Antônia Ramos de Azevedo, venho por meio deste convidá-lo a participar de minha pesquisa de Pós-graduação, que tem como temática a qualificação da ação docente por meio do novo currículo do Estado de São Paulo. A pesquisa justifica-se pelo fato de não haver, até o presente momento, muitos estudos que tratam dessa temática, pois o currículo foi implantado recentemente. Desta forma, é necessário produzir conhecimentos para que compreendamos os efeitos que a adoção do currículo causa em nossa prática docente.

De forma geral, pretendemos compreender e avaliar como ocorre o processo de qualificação da ação docente dos professores da disciplina de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Médio, por meio do novo currículo do Estado de São Paulo. Para isso, pretendemos compreender a estrutura de organização deste currículo, bem como acompanhar, na prática, como ele está sendo entendido e trabalhado, a fim de fornecer contribuições aos professores e equipe gestora quanto aos resultados do trabalho com ele.

Para a realização da pesquisa, pretendemos acompanhá-lo tanto em momentos dentro da sala de aula, quanto em reuniões de HTPC. Além disso, realizaremos uma entrevista semiestruturada para obter alguns dados, que será gravada em áudio.

O acompanhamento dentro da sala de aula será feito sem nenhuma interferência nos procedimentos pedagógicos. E, para que não aja desconforto e/ou constrangimento na realização da entrevista, esta será realizada em local privado, com linguagem clara, respeitosa e estritamente de acordo com os objetivos da pesquisa. Por meio destes procedimentos, possuiremos dados importantes sobre o funcionamento do novo currículo paulista, com o propósito de gerar conhecimento acerca de sua implementação, fato que será benéfico a todos nós.

Informamos que o senhor/a poderá desligar-se da pesquisa em qualquer fase de sua realização, de acordo com sua própria vontade, sem penalização alguma. No

momento da entrevista, garantimos o direito de recusa parcial ou total das respostas. Informamos, também, que os dados resultantes da pesquisa serão publicados sob a forma de dissertação de Mestrado e/ou artigos científicos, apresentados em eventos educacionais. Entretanto, garantimos total sigilo sobre sua identidade, bem como sobre suas atividades desenvolvidas na escola.

O senhor/a poderá solicitar esclarecimentos antes e a qualquer momento da realização da pesquisa, a qual não acarretará ao senhor/a nenhum tipo despesa, bem como não proporcionará qualquer espécie de remuneração pelo fato de estar participando da mesma.

Diante dos dados informados anteriormente, se o senhor/a estiver suficientemente esclarecido sobre a pesquisa que será realizada, o/a convidamos a assinar este TCLE, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o pesquisador e outra com o senhor/a.

APÊNDICE 2

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Em que ano concluiu sua formação?
2. Realizou algum curso de especialização? Qual?
3. Há quantos anos exerce o cargo/função de educador?
4. Conte um pouco de sua trajetória como docente.
5. Neste ano, possui quantas horas semanais em sala de aula? Como organiza seu trabalho semanalmente?
6. Para você, quais são os maiores desafios no exercício da docência?
7. Como você entende que deve ser o ensino de Língua Portuguesa e Literatura?
8. O que você entende por qualificar a prática profissional? O que seria importante fazer para que haja essa qualificação?
9. Qual foi sua reação quando soube que o Estado iria unificar o conteúdo das escolas públicas por meio da nova proposta curricular?
10. Como você analisa pedagogicamente essa nova proposta/currículo?
11. Descreva como foi o processo vivenciado por você para a implementação dessa proposta na sua prática. Aponte aspectos positivos e negativos.
12. Como você avalia a qualidade do conhecimento que é trabalhado na área (Língua Portuguesa e Literatura) neste novo currículo?
13. Há espaço para discussão acerca do novo currículo e da prática pedagógica dos professores no contexto da escola? Em caso afirmativo, como isso acontece (com que frequência, local, horário)?
14. Como vem sendo os índices das avaliações externas com base nos cadernos de atividades?
15. Sua visão sobre os cadernos mudou desde a sua implementação até o momento atual?
16. Se dependesse de você, continuaria a utilizar esse material para realizar suas aulas? Justifique.

APÊNDICE 3

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA – PROFESSOR A

Pesquisador: Em que ano concluiu sua formação?

Professor A: Eu concluí a minha formação no ano de 2009.

Pesquisador: Realizou algum curso de especialização? Qual?

Professor A: Não tenho curso de especialização. Estou cursando o 1º semestre de Pedagogia.

Pesquisador: A opção pelo curso de Pedagogia veio em decorrência de alguma necessidade da sala de aula?

Professor A: Ah, sim, veio da necessidade da sala de aula porque muitos alunos, quando chegam no ciclo II... saem do ciclo I do Ensino Fundamental e chegam num grau de alfabetização que não é aquele que é requerido para o ano em que se encontram. Então, eu acredito que a Pedagogia vai tentar me ajudar a sanar determinadas dúvidas que eles têm, ajudá-los nessas dificuldades, justamente pela formação que a Pedagogia vai me proporcionar.

Pesquisador: Há quantos anos exerce o cargo/função de educador?

Professor A: Exerço a minha profissão há cinco anos, desde o ano de 2008.

Pesquisador: Conte um pouco de sua trajetória como docente.

Professor A: Comecei a minha trajetória como docente no ano de 2008, como professor eventual, substituindo os professores titulares nas escolas, na cidade de [nome da cidade]. Depois disso, no ano de 2009, tive aulas atribuídas como professor ACT, no ano de 2010, 2011 e 2012 como professor contratado e no ano de 2013 me efetivei.

Pesquisador: Como você já é efetivo, passou então pela Escola de Formação...

Professor A: Sim, passei pela Escola de Formação.

Pesquisador: Você poderia contar um pouco como ela funciona?

Professor A: A Escola de Formação é dividida em dois módulos. O primeiro módulo era voltado somente para os conhecimentos pedagógicos para que o professor conhecesse toda a estrutura de funcionamento das escolas e da Secretaria da Educação. O segundo módulo era voltado para a Língua Portuguesa em si e para o ensino da Literatura. Então, foram 04 meses – dois meses para o primeiro módulo, dois meses para o segundo módulo. Nós participávamos de fóruns, produzíamos as atividades. Essas atividades eram avaliadas por tutores contratados pela Secretaria da Educação. O professor, por passar por esse curso de formação, recebia uma bolsa de R\$ 1.500,00 todos os meses, justamente porque ele estava se dedicando a algo que era fora da sua formação. Então, para que ele estudasse, o governo pagava essa bolsa de estudos durante 04 meses. No meu ponto de vista, essa escola de formação – para mim – ela não foi de grande utilidade porque como eu já dava aula, aquilo que estava sendo apresentado já não era novo. Então pra mim isso não foi de grande valia.

Pesquisador: Nesse curso era abordada a aplicação do currículo/uso dos cadernos?

Professor A: Sim, sim. No primeiro módulo foi apresentada toda a concepção do currículo. Só que pra mim não foi de grande valia, não. Eu já conhecia. Foi um curso... não foi um curso difícil, foi um curso fácil.

Pesquisador: E ele foi destinado somente aos professores ingressantes?

Professor A: Foi destinado para os professores ingressantes, só que o que aconteceu foi que um monte de professores apenas fez o curso para ganhar a bolsa e acabaram não assumindo seus cargos. Então o que aconteceu foi que o curso perdeu a sua finalidade, porque era um curso para que o professor ingressasse, e os professores não ingressavam e só fizeram o curso para ganhar a bolsa que era paga.

Pesquisador: Neste ano, possui quantas horas semanais em sala de aula? Como organiza seu trabalho semanalmente?

Professor A: Possuo a jornada completa de trabalho – 32 horas/aula em sala de aula e o restante em cumprimento em ATPCs e ATPLs.

Pesquisador: Para você, quais são os maiores desafios no exercício da docência?

Professor A: Os desafios no exercício da docência eu considero que... parte muito da falta de interesse de alunos, a infraestrutura das escolas, que não é adequada, a ausência dos pais na vida escolar dos alunos, os investimentos que não são suficientes, a desvalorização do magistério.

Pesquisador: Como você entende que deve ser o ensino de Língua Portuguesa e Literatura?

Professor A: O ensino de Língua Portuguesa e Literatura eu acredito que deva ser contextualizado sempre com as necessidades dos alunos. Ele deve ser adequado e ele deve atingir o aluno, contextualizando os conteúdos, tanto de Língua Portuguesa como de Literatura, fazendo os alunos enxergar a função da Língua Portuguesa e Literatura, não trabalhar somente focando a gramática e nem impondo leituras de livros. O aluno deve entender o porquê, pra quê que aquilo serve, o que vai trazer de útil na vida dele a Língua Portuguesa e a Literatura.

Pesquisador: O que você entende por qualificar a prática profissional? O que seria importante fazer para que haja essa qualificação?

Professor A: Eu acredito que a qualificação vem através da valorização do sistema educacional. O investimento na formação do professor também é muito importante na formação continuada do docente e essa qualificação só vem através da valorização.

Pesquisador: Qual foi sua reação quando soube que o Estado iria unificar o conteúdo das escolas públicas por meio da nova proposta curricular?

Professor A: Como eu iniciei o ano de 2007 na Universidade, então essa unificação já vinha ocorrendo. Então, quando comecei a dar aulas, comecei com esse sistema já implantado. Eu acredito que essa unificação é importante porque não ocorre uma discrepância de conteúdos de uma escola pra outra, de uma localidade pra outra. Os conteúdos sendo unificados, o aluno só tem a ganhar.

Pesquisador: Como você analisa pedagogicamente essa nova proposta/currículo?

Professor A: Eu analiso de uma maneira positiva, eu vejo que o ensino por competências e habilidades vem num momento aonde a escola era extremamente

conteudista, o que importava realmente era o aluno adquirir aquele conteúdo em detrimento da aprendizagem. Então quando houve essa nova Proposta, esse novo modelo aonde o ensino foi deslocado para a aprendizagem houve um ganho extremamente positivo.

Pesquisador: Descreva como foi o processo vivenciado por você para a implementação dessa proposta na sua prática. Aponte aspectos positivos e negativos.

Professor A: O que eu posso citar de aspectos positivos é que, justamente por não haver um material específico a ser trabalhado (antes o ensino era somente pautado nos livros didáticos), então os professores elaboravam o plano de ensino, o seu plano de trabalho pelos livros didáticos que as escolas possuíam. Com a implantação desse novo modelo, que é o currículo oficial do Estado de São Paulo, foram produzidos os cadernos do aluno, o caderno do professor. E o que eu considero de negativo é justamente que não houve uma consulta. Dentre todos os professores da rede de ensino, não se foi feita a formação necessária, os professores não souberam lidar muito bem com esse novo modelo, e isso já vem ocorrendo desde a implantação do currículo, desde o ano de 2007. Os professores não entendem bem a metodologia, como funciona o currículo, que ele é elaborado de maneira espiral, em cima de conteúdos e habilidades. Então, os professores acabaram ainda não se adequando a essa nova Proposta justamente por não saberem, na hora de elaborar atividades, cruzar habilidades, cruzar competências para que sejam elaboradas atividades. Então, isso eu posso citar de aspecto negativo: não houve a formação necessária para que os docentes pudessem, enfim, trabalhar dessa forma. Os aspectos positivos foram justamente a produção desse material, que é um material que eu considero bom, utilizo em minhas aulas com grande frequência, e também mesclo com atividades que eu produzo.

Pesquisador: Como você avalia a qualidade do conhecimento que é trabalhado na área (Língua Portuguesa e Literatura) neste novo currículo?

Professor A: A Língua Portuguesa é trabalhada sempre a partir de um gênero textual. O ensino de Literatura, eu não vou poder falar muito porque vai ser o primeiro ano que eu trabalho com Literatura, então não consigo opinar porque sempre dei aula para o Ensino Fundamental. Na área de Língua Portuguesa, ela é

trabalhada a partir de um gênero textual e, dentro desse gênero textual, nós trabalhamos a parte de leitura, desenvolvimento da escrita pertinente ao gênero estudado, os conhecimentos linguísticos, então é tudo trabalhado de uma maneira bem contextualizada.

Pesquisador: Há espaço para discussão acerca do novo currículo e da prática pedagógica dos professores no contexto da escola? Em caso afirmativo, como isso acontece (com que frequência, local, horário)?

Professor A: Há espaço para discussão dentro da Unidade de Ensino, através dos ATPCs. Eles ocorrem semanalmente. Os professores se reúnem entre seus pares e conseguem discutir, sim, o novo currículo e a proposta pedagógica também, dentro do contexto da escola.

Pesquisador: E, por meio dessas reuniões, você percebe que houve grande aceitação por parte dos professores em relação ao novo currículo?

Professor A: Os professores não aceitaram ainda muito bem, não. Ainda não assimilaram. Acho que não é nem aceitar, é assimilar essa nova Proposta pelo processo de aprendizagem ocorrer por competências e habilidades, justamente pela visão conteudista da escola. A escola era extremamente conteudista, a aprendizagem sempre ocorria na base da repetição, da memorização, e eu acho que ainda não houve assimilação.

Pesquisador: E sempre se discute sobre o currículo nessas reuniões?

Professor A: Sempre. Nos ATPCs, nos Planejamentos, a base das discussões é o currículo em si.

Pesquisador: Como vem sendo os índices das avaliações externas com base nos cadernos de atividades?

Professor A: As avaliações externas demonstram que o ensino ainda está num patamar que não é desejado. As avaliações externas são elaboradas a partir de questões das habilidades, das competências que seriam trabalhadas em sala de aula através dos cadernos do aluno e do currículo específico de cada disciplina, só que os índices já estão refletindo que essa metodologia que está sendo adotada não está sendo trabalhada dentro da sala de aula da forma como deveria. Isto está

refletindo dentro dos índices das escolas, pelas avaliações externas que mostram que é muito grande a quantidade de alunos que, na escala de proficiência do currículo que é elaborado através de uma escala de proficiência, existem muitos alunos nos níveis abaixo do básico nessa escala. Alunos nos níveis avançados são pouquíssimos, não só em uma escola específica, mas como num todo. E é justamente pela não-assimilação, acredito, dessa nova metodologia adotada pela Secretaria da Educação. Então, as avaliações externas mostram que se tem, ainda, um grande trabalho, um grande caminho a percorrer para que os professores consigam entender a metodologia e consigam aplicar isso dentro da sala de aula.

Pesquisador: Você acha que esse índice possa ter sido prejudicado pelo fato dos professores antigos não terem participado da Escola de Formação?

Professor A: Eu vejo que não porque os professores antigos já estão na rede, já conhecem a forma – ou pelo menos deveriam conhecer. Enfim, eu acredito que esse curso de formação... pra mim, não acrescentou... nem para quem já trabalhava como professor contratado ou era professor ACT nem para os professores ingressantes. Eu vejo que foi um curso que não foi de grande serventia, acho que foi um dinheiro gasto à toa. Se eu for pensar pessoalmente, pra mim foi uma ganho porque é um dinheiro razoavelmente bom, mas se eu for pensar no sentido de formação, esse curso não foi de grande valia, não.

Pesquisador: Você acha que, mesmo para um professor que nunca havia trabalhado no Estado, esse curso também não foi proveitoso?

Professor A: Não. Não foi porque se aprende na teoria, mas a prática é completamente diferente, né? Por isso que... essa é a grande questão... o currículo é bom, só que ele não funciona na prática da sala de aula ainda como deveria funcionar.

Pesquisador: Sua visão sobre os cadernos mudou desde a sua implementação até o momento atual? Se dependesse de você, continuaria a utilizar esse material para realizar suas aulas? Justifique.

Professor A: A minha visão mudou. Antes eu também tinha uma visão de que o conteúdo era o mais importante e eu vejo que hoje o aluno tendo a determinada habilidade que é desenvolvida, que ele vai conseguir percorrer o seu caminho na

vida escolar, ele vai conseguir se desenvolver intelectualmente. Então, mudou, sim, tanto que eu faço uso dos cadernos ao longo de minhas aulas, continuarei usando o material que é adotado, sim, porque as avaliações externas são pautadas em cima desse caderno, desse material e não tem como fugir muito disso porque isso pode acarretar, nas avaliações externas, a redução drástica dos índices. Então eu continuarei usando, sim. Tenho que me adequar a esse currículo e tento trabalhá-lo sempre em sala de aula. Sempre, também, contextualizando, porque muita coisa ainda foge da realidade dos alunos.

Pesquisador: Você sempre consegue fazer essa contextualização do currículo, adaptando-o à realidade local?

Professor A: Justamente. O currículo tem que ser adequado aos alunos e também adequado à Proposta Curricular da escola.

Pesquisador: Então ele tem essa abertura?

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

APÊNDICE 4

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA – PROFESSOR B

Pesquisador: Em que ano concluiu sua formação?

Professor B: Eu concluí minha formação em 2009.

Pesquisador: Realizou algum curso de especialização? Qual?

Professor B: Concluí a especialização agora em janeiro, em Ensino de Língua Portuguesa.

Pesquisador: Há quantos anos exerce o cargo/função de educador?

Professor B: Estou no cargo como efetiva faz um ano e dois meses. Já dei aula em outras escolas. Faz três anos que estou na rede pública... três anos também que estou exercendo o cargo nesta função.

Pesquisador: Conte um pouco de sua trajetória como docente.

Professor B: Eu comecei em [nome da cidade], que é uma cidade pequena. “Caí de gaiato” porque depois de me formar não tinha pretensão nenhuma de dar aula – queria trabalhar com pesquisa. Eu fiz curso de História antes de fazer Letras. Então, eu sempre tive vontade de trabalhar com pesquisa. No fim não deu certo, meio que “apertou” assim a questão financeira mesmo e eu resolvi começar a dar aula. Eu falo para os alunos que dar aula funciona mais ou menos como um drogado: tem dias que você sai daqui péssimo, você não tem vontade nenhuma de viver, e no outro dia você volta a fazer a mesma coisa, porque aqui é muito alto e baixo. Eu comecei lá em [nome da cidade] com uma clientela muito boa. Fui na primeira atribuição, peguei as aulas que tinham, “casou” de pegar em [nome da cidade] porque não tinha mais nada em [nome da cidade]. Fui pra lá, gostei muito de lá, fiquei dois anos em uma escola. Dei aula no [nome da escola] também. Essa escola que eu fiquei dois anos se chama [nome da escola]. Aí eu fiz o concurso, efetivei e vim parar aqui. No dia da escolha, o lugar mais perto era [nome da cidade] – ou era [nome da cidade] ou era [nome da cidade], mas daí eu comecei a pensar que [nome da cidade] o pessoal fala que a clientela é meio ruim, tem umas escolas lá que a gente sabe... assim... que os alunos são barra-pesada, aluno fecha a escola, fala que ninguém vai dar aula e

ninguém dá aula. E em [nome da cidade] eu já tinha escutado o pessoal... assim... eu conheço pessoas que deram aula aqui e gostaram muito da escola. Eu acabei optando por aqui.

Pesquisador: Você fez o curso de formação da Escola da Rede do Saber?

Professor B: Pra entrar como efetivo?

Pesquisador: Isso.

Professor B: Fiz.

Pesquisador: Você poderia comentar como esse curso foi para você?

Professor B: Então, na verdade a gente foi com uma ideia do curso de formação e na hora de fazer foi meio que diferente da ideia que a gente tinha. Todas as pessoas que fizeram o curso comigo acharam que ia ser uma coisa muito mais extensa, muito mais... de cobrança mesmo e, assim, o que a gente viu durante o curso foi o que a gente viu na graduação, foi meio que uma retomada e as últimas provas – eu tive prova tanto específica quanto pedagógica – também não foram provas difíceis. Eu acho que pra quem está lecionando é fácil. Para o ingressante, pro “cara” que prestou o concurso, não sei se ele está no esquema que a gente estava, não sei se porque a maioria das pessoas que estavam fazendo esse curso comigo já lecionava, então a gente já está no dia-a-dia lidando com esse tipo de matéria e o material que estava sendo usado, que já vem nos currículos pra gente trabalhar. Agora, a pessoa que está entrando de primeira como docente eu não sei como é que eles se sentiram; como a maioria era professor já, era meio que estar em casa. Mas o curso foi bom, teve bastante coisa que a gente aproveitou, a parte de gênero textual, que foi bastante abordada durante o curso todo. Algumas coisas que a gente não costumava trabalhar dentro de sala de aula, até por questão de conhecimento mesmo. Eu aprendi bastante coisa na parte de gênero textual. É uma área bem extensa, então a gente não tem muito “jogo de cintura” pra trabalhar com isso porque são muitos gêneros, mas acho que isso foi muito bem frisado no curso e foi bem proveitoso, pra depois trazer pra sala de aula.

Pesquisador: Em relação à aplicação do currículo, foi abordado alguma coisa?

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

Pesquisador: Neste ano, possui quantas horas semanais em sala de aula? Como organiza seu trabalho semanalmente?

Professor B: Estou com vinte. O ano passado eu tinha Município e Estado, tinha 22 aulas no Município... eu sei que ao todo eu tinha 50 aulas. Eu tinha 20 no Estado e 32 aulas no Município. Daí fazia manhã, uma parte à noite e uma parte no Estado também... dava 52 aulas. Esse ano eu já estou com uma carga menor, com 20 aulas, só que eu trabalho na Fundação Casa, num período de seis horas também, não dando aula – eu sou do apoio educacional.

Pesquisador: Para você, quais são os maiores desafios no exercício da docência?

Professor B: Eu acho que o maior desafio é você conseguir despertar no aluno o interesse por aprender e por estudar. Eles não têm, principalmente aqui na escola, muita perspectiva de vida. O sonho do “cara” é sair daqui e trabalhar na [nome da empresa] pra ganhar R\$ 600,00. Ou ele quer terminar o Ensino Médio só pra ter o diploma pra entrar de peão numa firma – a única firma que tem na cidade. Então, aqui a gente vê muito disso. Lá em [nome da cidade] eu já tinha uma clientela diferente: já queriam prestar vestibular, já queriam sair da cidade e aqui eles já não... Esse ano, a gente estava até comentando, esse ano deu uma melhorada nessa visão de mundo que eles têm. Já abriram um pouco o pensamento. Mas o ano passado era bem focado em [nome da empresa], [nome da empresa], “vou terminar o Ensino Médio pra trabalhar na [nome da empresa]”, “não preciso fazer faculdade”, “minha mãe me sustenta” e acabou. E aqui eu acho que o maior desafio é esse: é você pegar um ponto e conseguir “laçar” o aluno pra ele ter aquela vontade de estudar, porque ele não tem. Ele não vê objetivo naquilo. Pra ele é uma obrigação. Se ele não vier pra escola, o Conselho Tutelar vai na casa dele, enche o saco, então por isso que ele vem na escola. Não é porque ele vem pra estudar. Tem 10% de alunos desse jeito. Esse ano um pouquinho melhor. Esse ano tem mais, como você viu na classe, é meio complicado. O [nome do coordenador pedagógico] falou pro

peçoal que eles precisam melhorar, eles precisam ter mais interesse porque eles não têm esse interesse. Eles estão aqui pra cumprir hora e pegar o diploma – pra trabalhar na [nome da empresa].

Pesquisador: Como você entende que deve ser o ensino de Língua Portuguesa e Literatura?

Professor B: A maioria dos professores acaba focando por uma coisa mais tradicional e, às vezes, a minha clientela estranha o meu tipo de aula porque eu não sou nada tradicional. Até no jeito de lidar com os alunos, pode ver que eu não sou aquela professora que fica falando tudo certinho, os “esses”, os “erres”. O meu relacionamento com eles é muito próximo, apesar de eu sempre manter profissionalismo, eu tento sempre trazer esse aluno pra perto de mim e eu tento puxar algumas coisas que tenha a ver com o dia-a-dia dele pra fazer esse elo com a Língua Portuguesa. Literatura eu não sei o que acontece no Ensino Médio que todas as classes que eu pego ninguém gosta de ensinar Literatura, e eu chego o aluno está extremamente “cru” em Literatura. E foca-se muito em gramática, o pessoal faz um terrorismo absurdo com gramática e os alunos aprendem as regras ortográficas, mas eles não aprendem como é que se usa isso. Então fica uma coisa muito abstrata. E a Literatura mesma coisa. É difícil você pegar um aluno que saiba, que aprecie Literatura, que goste de ler. Aqui a gente tem muito disso também: os alunos não gostam muito de ler. Nossa, é uma grande dificuldade quando você pede pra ler livro... No final eles até aceitam a ideia, mas... é difícil, é bem difícil.

Pesquisador: E o currículo enquadra-se nessa concepção que você tem do ensino de Gramática e Literatura?

Professor B: Em alguns casos, sim. Eu acho que foca muito na gramática e ele tem a parte da Literatura, mas essa parte é muito abstrata também para os alunos. Se você pegar os cadernos que a gente trabalha – que o pessoal tem mania de falar que é currículo, mas que não é, são só os direcionamentos que a gente coloca dentro do currículo – eles trabalham assim... é muito pincelado, é tudo muito pincelado. Lá no currículo a gente tem aquele monte de coisa pra ser trabalhado, mas na hora de pegar o caderno do aluno, que era pra ser um material bom, de apoio bom pra gente, ele acaba sendo muito vazio. Tanto na gramática quanto na Literatura; acho que mais na Literatura ainda. A não ser o material de 3º ano, que

até que eles pegam mais pra Literatura. Mas 1º e 2º anos são pedacinhos de textos que eles apresentam muito rápido o autor, mas também não apresenta qual que é a importância daquele autor. É um negócio muito... sei lá, passa muito rápido. Tem coisa, às vezes, que nos cadernos a gente trabalha 3 ou 4 semanas seguidas, sem necessidade, e uma matéria que é importante em 1 folha eles passam. E passa, passa batido. Não tem como você ter tempo de desenvolver se você não tiver um material de apoio fora do caderno do aluno, que foi o que eu comentei com você também. Se eu ficar só com o caderno do aluno, o meu aluno que vai prestar vestibular sai extremamente defasado. Eu não tenho como colocar um aluno meu pra concorrer com aluno de particular. Não com o material do Estado. Então eles criticam muito minha aula por isso – “Ah, você passa muita coisa...” – mas eu acho que é necessário. Então, é um material fraco se você for pegar só o material. Ou, então, no caso de Inglês, tem que ter um inglês intermediário senão você não consegue trabalhar. O trabalho de Inglês é mais complicado ainda porque ele trabalha muito com tradução. O pessoal tem que conhecer vocabulário e o aluno, no 3º ano, chega no 3º pra gente... ele não chega pra gente com esse vocabulário, a não ser que ele faça um CCAA, um Wizard. Mas no caso do material de Português, é muito fraquinho. Eu acho muito fraquinho.

Pesquisador: O que você entende por qualificar a prática profissional? O que seria importante fazer para que haja essa qualificação?

Professor B: O problema é que... no caso de muitos professores, a gente tem acúmulo de cargo. Você tem acúmulo de cargo, que nem no ano passado eu tinha 52 aulas, não sobra muito tempo pra qualificação. E quando sobra, você tem que pagar. Às vezes, o professor já não tem a grana pra pagar isso. No ano passado eu fiz um curso e achei que foi bem importante e proveitoso, que foi um curso que o Estado ofereceu e que eu aprendi muito e trouxe muito pra sala de aula. O aperfeiçoamento tem que ser constante, o professor não pode parar no tempo, tem que estar sempre atualizado. É difícil, mas a maioria dá um jeito e consegue, porque a gente parece polvo, tem 350 mil braços porque não dá tempo. Se você for pegar, conciliar a profissão com qualificação e mesmo formação continuada, é meio difícil. Pelo menos aqui na escola acho que a maioria tem... são 18 professores acumulando cargo, porque a gente não tem um salário que dê pra você ficar com um cargo só e nem sempre você consegue ter um tempo pra fazer um Mestrado, um

Doutorado ou mesmo uma formação no dia-a-dia. O que está sendo proposto agora pra gente é que nas ATPCs já faça essa formação, pra qualificar mesmo o profissional.

Pesquisador: Qual foi sua reação quando soube que o Estado iria unificar o conteúdo das escolas públicas por meio da nova proposta curricular?

Professor B: [suspira] Eu entrei em 2010... acho que a primeira vez que eu vi a Proposta foi em 2009, a primeira vez que eu tive contato com a Proposta. No site do 'São Paulo faz escola' eles colocaram uns vídeos pra ilustrar a Proposta, bem bonitinho. Parecia uma coisa linda. Um negócio de 'aprender a aprender', qualificar para o mercado de trabalho, currículo e cultura, é bem bonito na teoria. Só que eu acho que na prática não funcionou, não. Inclusive por causa desses cadernos. É muito lindo na teoria. Inclusive no curso de formação continuada a gente teve muito do currículo. Eles passaram os textos e os filmes e pra quem estava chegando agora achou que ia pegar uma escola-padrão, modelo, e não é bem por aí. Na hora do "vamos ver" eles falam muito de valorizar a cultura só que, por exemplo, aqui em [nome da cidade] a gente tem muito... tem um pessoal que veio de fora, tem muita gente que é de fora. Tem muita gente da Bahia, do Pará, tem uns "caras" que aparecem aqui, estudam 1 mês e voltam pra lá. Então não tem como eu contemplar uma cultura... não é uma coisa uniformizada, tem uma diversidade muito grande aqui. Eu acho que o currículo não contempla muito isso. Ele fala. Na teoria, ele fala que você tem que trabalhar com a diversidade, só que ele não me apresenta uma forma que seja muito eficaz, pelo menos no cotidiano. Você tem que ficar "sambando" de um lado pro outro – e até pra gente em uns sentidos é bom, porque a gente acaba reciclando muito da cultura deles pra construção da aula – mas por outro lado é muito difícil porque cada um tem uma criação totalmente diferente, o "cara" lá do Pará me trata de um jeito e o "cara" que nasceu em Rio Claro me trata de outro. Então a questão de educação é diferente. E o currículo, na teoria, fala que a gente precisa englobar tudo isso, mas na prática não sei se funciona muito, não, porque ele é muito generalizado. Você não tem uma coisa pra cada região. É o Estado inteiro...

Pesquisador: Em relação a esse problema de logística que está ocorrendo agora, sempre acontece isso?

Professor B: Sempre. Em todas as escolas. Eu não sei se é verdade, mas comentaram comigo esse ano que o dono da gráfica que imprime esses... [risos] ‘caderninhos’ é o cunhado do Alckmin. Então acho que é muito jogada de política. Desde que eu comecei a dar aula – comecei com esses caderninhos – aqui até que não atrasa tanto, mas lá em [nome da cidade] eu cheguei a ter o caderninho do 1º bimestre no 3º. Então é difícil porque a coordenação pede muito, a equipe gestora pede pra gente trabalhar, só que nem sempre se tem o material na mão.

Pesquisador: Como você analisa pedagogicamente essa nova proposta/currículo?

Professor B: Como já falei um pouco sobre isso anteriormente, em uns pontos eu concordo, eu acho que seria muito bom se fosse possível colocar tudo na prática.

Pesquisador: Descreva como foi o processo vivenciado por você para a implementação dessa proposta na sua prática. Aponte aspectos positivos e negativos.

Professor B: Na verdade, quando eu cheguei na escola já tinha a Proposta Curricular quando eu comecei a dar aula. Já tinha uma cobrança muito grande em cima disso. Sempre foi muito cobrado. Vem supervisor, vem pessoal da Diretoria de Ensino, estão sempre fiscalizando se a gente trabalha o caderninho. O ano passado eu tive até um problema com o coordenador daqui porque ele falou que eu não estava trabalhando os cadernos, por isso eu não estava trabalhando a Proposta e eu falei pra ele que no 1º bimestre eu não teria condições de trabalhar os cadernos porque os meus alunos não sabiam ler. Então pra mim não fazia sentido você pegar uma classe e trabalhar os cadernos do aluno sendo que ele não entende bulhufas do que está escrito ali. Então eu resolvi – uma opção minha – a fazer uma recuperação com eles, dar uma revisada em alguns conteúdos, inclusive conteúdo de 5ª e 6ª série. Eles não lembravam casos de concordância mínima, substantivo, verbo, eles não tinham nem ideia. E eu achei que seria meio sem sentido trabalhar esses cadernos se eles não sabiam nem ler. E ele [o coordenador] acabou me chamando e falando que eu não estava trabalhando, que a Proposta era pra trabalhar o currículo e que eu estava saindo do foco. É exatamente isso que eu falei pra você: é uma coisa muito generalizada e, no fim, você tem clientelas diferentes dentro da sala e dentro das escolas. Eu não tenho como chegar e trabalhar um conteúdo de 1º ano do Ensino Médio se eles não aprenderam nada de 5ª a 8ª. Então

é uma coisa meio “na teoria é lindo mas na prática não funciona assim”. A implementação todo anos eles vêm com ideia de mudar, fala que vai mudar, que vai dar uma melhorada nas coisas – que foi o que eu falei pra você do caderno, que eles falaram que ia mudar, que ia mudar de editora – e no fim não se muda nada. Os de Inglês, inclusive, têm muitos erros em ortografia mesmo. Então o aluno chega e fala assim “putz, professora, mas está escrito errado aqui, eu que estou escrevendo errado?” Não, está errado no caderno. Às vezes você fica até sem graça do que falar pro aluno. Aí eles vêm fazendo essas constantes correções, cada ano eles fazem as correções, mas o conteúdo é o mesmo e está desatualizado e muita coisa não funciona.

Pesquisador: Há espaço para discussão acerca do novo currículo e da prática pedagógica dos professores no contexto da escola? Em caso afirmativo, como isso acontece (com que frequência, local, horário)?

Professor B: A gente tem espaço, sim. Na verdade, no planejamento, reunião de conselho, a gente é meio que inevitável tocar nesse assunto. É mais no planejamento mesmo, e nas ATPCs, a gente dá umas discutidas pra ver o que está funcionando ou não. Mas têm algumas coisas que você não tem como evitar, porque já é uma Proposta que vem da Diretoria de Ensino, é tudo uma hierarquia absurda, porque se a escola não segue a Proposta, a Diretoria de Ensino “cai em cima”, daí a Secretaria “cai em cima” da Diretoria se não mostra resultado, então é meio efeito cascata. A gente tem que estar sempre discutindo, sempre vendo como é que a gente vai fazer pra implantar isso da maneira que dá pra fazer. É mais em ATPC e planejamento. ATPC de segunda-feira a gente faz e são quase 2 horas, daí além dos problemas com os alunos a gente discute também.

Pesquisador: Nas reuniões de ATPC sempre se fala dos caderninhos?

Professor B: Ah, sim. Sim. Nem sempre no modo positivo, mas sim. Tem bastante professor que não gosta. Eu sou bem clara em expor que eu detesto. Tem coisas que dá pra aproveitar, mas tem muita coisa que eu não vejo razão naquilo. E a gente trabalha mais assim pra continuar seguindo a Proposta.

Pesquisador: Como vem sendo os índices das avaliações externas com base nos cadernos de atividades?

Professor B: Em relação ao SARESP, aqui na escola a gente tem um índice que, perto da Diretoria está bom, perto do Estado também, só que não é o índice... é o menos pior. Não é o ideal. Se eu falasse pra você em escola ideal, a gente está bem longe. Aqui acho que é 2,8 o índice. Tem escolas em Rio Claro, por exemplo, que chegaram a 4,8. O [nome da escola] mesmo é uma das escolas que estão no ranking da Diretoria como uma das primeiras. Não é um índice ruim comparado com o resto das escolas. Comparado com o índice do Estado, melhor ainda, porque o índice do Estado é muito baixo, mas eu acho que não é o ideal não, está bem longe do ideal. E as provas do SARESP a gente sempre faz aquele suspense, porque o IDESP sai sempre em março, no final de março, então eles fazem prova lá no final de novembro, tem que esperar 3 meses pra saber o resultado e daí meus alunos já não estão mais aqui pra poder fazer um reforço com eles. Eu acho que o ideal seria fazer essa prova no 2º ano do Ensino Médio, porque aí você vê a defasagem do aluno, você vê o que pode trabalhar. Acho que eles não aplicam o SARESP porque já não teve todo o conteúdo que era pra ser aplicado até o 3º ano, mas meu aluno sai daqui sem saber como ele foi. Ano que vem ele já está no mercado de trabalho com a defasagem que ele nem sabia que tinha porque ele não sabe os índices do SARESP e eu acho que isso também prejudica muito a gente, porque daí a gente não tem como explorar aquilo que o aluno está precisando. O “cara” sai daqui com uma carga mínima de conhecimento, chega no mercado de trabalho... o pessoal estava comentando aqui que viram uma enfermeira injetando vaselina na veia dos outros, viram médico de 5ª categoria e depois a culpa é toda da escola, só que a gente não tem como avaliar isso quando ele está dentro da escola, a não ser agora por essas avaliações diagnósticas que a gente está fazendo, que vem de uns 2 anos pra cá. Daí são todas as séries. A avaliação vem e o currículo não conta com essa avaliação. Ele tem todo um cronograma pra gente seguir, mas ele não coloca essa avaliação nesse cronograma. Ele não abre um espaço pra gente fazer um reforço dentro da sala de aula.

Pesquisador: E como tem sido o desempenho dos alunos nessa avaliação diagnóstica que vocês estão fazendo?

Professor B: Olha, eu comentei agora com o pessoal do 2º ano que, pelo menos na parte de redação, eles estão melhores que os terceiros. O 3º 1 está com umas notas boas, mas mesmo assim... numa classe de 26 alunos você tem 6 no nível básico, 18

no adequado e só 2 no avançado. É um número muito pequeno para um 3º ano que já deveria estar sabendo escrever um artigo de opinião. Mas eles não têm ainda essa base. O desempenho deles do ano passado para este ano melhorou. A gente vê que tem uma melhora. Mas mesmo assim, se você for comparar o 2º ano – que hoje é um 3º - com o 2º de hoje, o de hoje está melhor. O 3º ano ainda está com muita defasagem. E pelas provas a gente começa a trabalhar, a gente vê que é erro de interpretação mesmo. Eles não sabem ler, eles não têm paciência pra ler. Tudo pra eles é muito assim... tem que passar batido, eles dão uma olhadinha em meia dúzia de palavras e o que eles conseguem construir com as meia dúzia de palavras que eles olharam, eles fazem. O “cara” viu lá a palavra Brasília, então é em Brasília, ele não faz a ligação com o resto do texto, ele não vê que aquilo é uma reportagem, que aquilo é uma referência de onde está sendo tirada a informação... é meio complicado. Voltando lá pra questão do desafio, eu acho que esse é um desafio muito grande, trabalhar com esse analfabetismo funcional que a gente tem, porque eles não têm paciência pra ler um texto até o final. Quando lê, não entende. E daí o “cara” não lê de novo, ele desiste. Quando ele lê a primeira vez... “ah, isso aí deve ser assim”. E ele “joga”, então você não tem esse compromisso deles também.

Pesquisador: Sua visão sobre os cadernos mudou desde a sua implementação até o momento atual?

Professor B: Não. Na verdade, acho que se intensificou. Eu era contra e continuo contra, só que de um modo muito mais intenso [risos].

Pesquisador: Se dependesse de você, continuaria a utilizar esse material para realizar suas aulas? Justifique.

Professor B: [enfático] Não! Não, se eu pudesse, não. Se eu pudesse, eu faria uma reunião com os professores da área pra gente montar um material visando à realidade do nosso aluno. Acho que esse negócio de trabalhar uma coisa o Estado inteiro fica muito fora da realidade. Muito. Visando à realidade do nosso aluno, visando o que ele acha do futuro dele, o que ele espera do futuro dele, inclusive com algumas coisas pra dar um “toque” sobre esse futuro, porque eles não têm muito disso. Pra eles, faculdade é coisa pra rico, todas as faculdades são longe – a UNESP de Rio Claro pra eles é longe. “Como é que eu vou fazer pra pegar ônibus? “Meu pai não vai conseguir pagar”. Pra eles, Pró—Uni não existe, Escola da Família

não existe, dá muito trabalho fazer a inscrição pro ENEM... tem muito disso. O caderno traz essas coisas, traz bastante coisa pro vestibular, o que cai, mas ele não se aprofunda muito nisso, sabe? E também, você trabalhar isso só com papel fica meio abstrato pra eles. Eu acho que seria legal a gente fazer mais excursões pras faculdades, pra eles verem que realmente existe uma faculdade. Unicamp não é só um nome. Unesp não é só um nome. Você tem os campus aí e você pode fazer os cursos, você pode optar por uma coisa de que você goste e, se você estudar, você chega nisso. Mas, eles não têm essa visão. Eu acho que, se fosse pra trabalhar currículo, no mínimo um currículo regional, que mesmo assim é muito generalizado. Como eu trabalhei em [nome da cidade], trabalhei em [nome da cidade], trabalhei aqui, você vê que são três clientelas extremamente diferentes. Em tudo. Na visão de mundo, na educação, na visão que eles têm do professor em sala de aula. Quando eu cheguei aqui, eu estranhei muito, porque eu não era professora, eu era inimiga. 'Não estou aqui pra ajudar o "cara" a aprender, estou aqui pra dar nota zero pra ele' [referindo-se à ideia que os alunos faziam dele]. Uma coisa que eu não tinha lá em [nome da cidade] – que é essa relação de separar 100% professor de aluno, lá a gente tinha um diálogo muito bom, os alunos vinham, traziam as dúvidas, eles participavam, estavam sempre dispostos a ajudar você também... então você tinha uma articulação muito boa. Aqui eu estranhei muito isso. Eu não sei se são muitas culturas diferentes da gente... a gente estranha muito. Eles são muito fechados, eles não dão espaço pro professor, eles "testam" o professor o tempo inteiro. O 1º ano 3 testa o tempo inteiro. É uma classe que é muito infantil. Eles saíram da 8ª série e estão achando que estão no Fundamental ainda. E eles ficam fazendo essas brincadeiras o tempo inteiro pra ver se te tira do sério e eu não tinha isso em outras cidades. Mesmo lá em [nome da cidade], que é uma cidade maior. Eu entrava na sala de aula, conseguia fazer o meu trabalho, eles participavam muito da minha aula. Às vezes eles estranhavam um pouco o método, mas logo iam se acostumando e eu acabei ganhando o respeito deles. O ano passado, a hora que eu cheguei aqui, eu demorei um ano pra conseguir o respeito deles. Eu estou conseguindo agora, e mesmo assim você viu que é complicado. Você chama a atenção do "cara", você tem que ficar berrando o tempo inteiro, coisa que nas outras cidades eu não fazia. Então é muito particular de um lugar pra outro. E é por isso que eu acho que [o currículo] não funciona muito.

APÊNDICE 5

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA – PROFESSOR C

Pesquisador: Em que ano concluiu sua formação?

Professor C: Em 2005.

Pesquisador: Realizou algum curso de especialização? Qual?

Professor C: Mestrado em Literatura.

Pesquisador: Há quantos anos exerce o cargo/função de educador?

Professor C: Há cinco anos.

Pesquisador: Neste ano, possui quantas horas semanais em sala de aula? Como organiza seu trabalho semanalmente?

Professor C: Estou com 48 horas semanais. Preparo as aulas nos intervalos e final de semana.

Pesquisador: Para você, quais são os maiores desafios no exercício da docência?

Professor C: Manter-me atualizada e motivada.

Pesquisador: Como você entende que deve ser o ensino de Língua Portuguesa e Literatura?

Professor C: Deve ser feito de forma conjugada de modo a contextualizar a gramática dentro dos textos literários.

Pesquisador: O que você entende por qualificar a prática profissional? O que seria importante fazer para que haja essa qualificação?

Professor C: Qualificar é oportunizar o acesso ao estudo de teorias e práticas. Para haver essa qualificação é necessário tempo livre.

Pesquisador: Qual foi sua reação quando soube que o Estado iria unificar o conteúdo das escolas públicas por meio da nova proposta curricular?

Professor C: Achei interessante a presença de um material pré-organizado.

Pesquisador: Como você analisa pedagogicamente essa nova proposta/currículo?

Professor C: É um material norteador para nossas aulas.

Pesquisador: Descreva como foi o processo vivenciado por você para a implementação dessa proposta na sua prática. Aponte aspectos positivos e negativos.

Professor C: Precisei estudar para entender a Proposta por trás do conteúdo. Aspectos positivos: agiliza a preparação das aulas. Aspectos negativos: um pouco distante da realidade do aluno. Quando você lê o caderno base de Língua Portuguesa é tudo muito bonito e articulado, mas nem sempre os “caderninhos” trabalham da forma como está lá.

Pesquisador: Como você avalia a qualidade do conhecimento que é trabalhado na área (Língua Portuguesa e Literatura) neste novo currículo?

Professor C: Exige pré-requisitos sem os quais deixa a desejar.

Pesquisador: Há espaço para discussão acerca do novo currículo e da prática pedagógica dos professores no contexto da escola? Em caso afirmativo, como isso acontece (com que frequência, local, horário)?

Professor C: Não, não há.

Pesquisador: Como vem sendo os índices das avaliações externas com base nos cadernos de atividades?

Professor C: A impressão que tenho é que ainda vai levar um tempo para que as avaliações externas e “caderninho” se encontrem.

Pesquisador: Sua visão sobre os cadernos mudou desde a sua implementação até o momento atual?

Professor C: Não.

Pesquisador: Se dependesse de você, continuaria a utilizar esse material para realizar suas aulas? Justifique.

Professor C: Sim, pois ele evita o desperdício de tempo na organização do trabalho.

APÊNDICE 6

DIÁRIO DE CAMPO – PROFESSOR A

AULA 1 – 11/03/2013 – 1º Ano 1

Conteúdo: Origem da Língua Portuguesa. O idioma falado pelo mundo.

- Início da aula: tumulto até o professor conseguir acalmar os alunos.
- Após controle da classe, o professor fez uma explanação inicial sobre o tema da aula.
- A seguir, entregou o seguinte texto aos alunos:

A língua portuguesa é falada por Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Macau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste e outras comunidades, como por exemplo, as presentes em Goa, na Índia; e em Guiné Equatorial. Esses países são referidos como países lusófonos e mantêm a identidade da Lusofonia, conjunto de aspectos linguísticos e culturais compartilhados entre as comunidades de língua portuguesa no mundo. A língua portuguesa é estudada e monitorada pela CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa) que possui um portal virtual com informações de cada país. Porém, a língua portuguesa possui variantes de um país para o outro. Por exemplo, no Brasil, falamos um português com timbre mais aberto e com influências africanas adquiridas dos tempos coloniais e escravitas e da cultura indígena.

Países lusófonos da África possuem variações próprias da língua, mas expõem uma proximidade linguística maior com o estilo de falar lusitano, ou seja, de Portugal. Em sua história, a língua portuguesa começou a se espalhar pelo mundo por meio das conquistas de navegadores portugueses, inicialmente investida nos arquipélagos da Madeira e Açores, conquistas que se fortaleceram com o Descobrimento do Brasil, de explorações das costas da África (que definiria os atuais territórios de Angola e Moçambique), e na Ásia, incluindo as regiões de Goa, Malaca e Timor.

O chamado Império Português foi motivado por interesses econômicos mercantis, políticos e estratégicos, fortalecidos com ações culturais e religiosas do colonizador português perante seus colonizados. O processo de colonização incentivou a troca de cultura, conhecimentos, e o surgimento de uma miscigenação.


Depois de um processo de colonização, exploração, crescimento e independência política, processos ocorridos em diferentes fases de tempo nos países colonizados por Portugal, a língua portuguesa ficou como uma das principais heranças culturais compartilhadas entre a antiga metrópole e as novas nações libertas.

Nas Américas, o Brasil é o único país falante da língua portuguesa, é o maior país lusófono em número populacional e territorial, presente no grupo de nações emergentes economicamente. Na África, os países lusófonos que mais se destacam são Angola e Moçambique, principalmente Angola, em virtude de seu intenso crescimento econômico iniciado nos anos 2.000. No contexto econômico, a lusofonia tem incentivado o intercâmbio cultural e econômico, mais notadamente, entre Brasil, Portugal, Angola e Moçambique, países que mantêm acordos educacionais e de investimentos empresariais estratégicos.

- Após controlar novo tumulto por conta de uma mariposa que entrou na sala de aula, o professor fez alguns comentários sobre o tema do texto, passando à sua leitura.
- Após essa leitura, explanou mais um pouco sobre o texto.

- Pediu, a seguir, que os alunos abrissem o material nas páginas 15 e 16 (figuras 11 e 12).

Língua Portuguesa - 1ª série - Volume 1




SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2
LUSOFONIA – SIM, NÓS FALAMOS PORTUGUÊS!

Esta Situação de Aprendizagem nos dará a oportunidade de verificar como a língua portuguesa aproxima povos de cultura e costumes variados.


Para começo de conversa

O português no mundo



A língua portuguesa é falada em diversos lugares ao redor do mundo.

A língua portuguesa como realidade social identifica e aproxima povos e culturas variadas, tanto dentro do Brasil como fora dele. Ela é a sua língua, bem como a de outros povos espalhados pelo mundo.

 **Discussão oral**

Observando o mapa da lusofonia, comente com seu professor e seus colegas:

- Qual a importância da língua portuguesa no Brasil e no mundo?
- Em sua opinião, o que é falar a língua portuguesa adequadamente?



APRENDENDO A APRENDER

Chamamos de **lusofonia** o conjunto de identidades culturais e linguísticas existentes em países falantes de português: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor Leste e por diversas pessoas e comunidades em todo o mundo. Alguns afirmam que a Galiza, território que pertence à Espanha e onde se localiza a famosa cidade de Santiago de Compostela, também faz parte da lusofonia.

Elabore perguntas para as respostas a seguir:

1. _____

Resposta: 230 milhões de pessoas ao redor do mundo.

2. _____

Resposta: são os países da lusofonia.

3. _____

Resposta: a expansão do império português por razões econômicas e políticas.

4. _____

Resposta: variedades geográficas ou diatópicas.



LIÇÃO DE CASA



1. Pesquise na biblioteca, na internet ou no livro didático e encontre um poema de um autor português.

- O professor fez um rápido comentário sobre o mapa, o qual apresenta os países que falam a Língua Portuguesa.
- Pulando a “Discussão oral” da página 15, pediu que os alunos realizassem a atividade presente na página 16. A discussão da página 15 poderia ser um bom momento para abordar o tema da variedade linguística.
- Após esperar determinado tempo para que os alunos desenvolvessem a atividade, o professor fez a correção, comentando as respostas oralmente e as colocando na lousa. Não noto interesse por parte dos alunos, nem mesmo interação com o professor. Reflito sobre a seguinte questão: será que o caderno¹⁷ não carece de mais estratégias de ensino, as quais possam gerar mais participação dos alunos e um melhor entrosamento destes com o professor?
- Pelas explicações e comentários que o professor fez acerca do tema da aula, nota-se que o docente necessita de pesquisa/estudo para ministrar o conteúdo do caderno, caso contrário cairá num ensino superficial. O professor A, no desenvolvimento da aula, demonstrou domínio a respeito do tema, indo além do que o caderno apresentava.
- Terminada essa seção da aula, o professor pediu aos alunos para abrirem o material na página 18 (figura 13). Fez a leitura do texto e, a seguir, comentou/explicou sobre a notícia que haviam acabado de ler.

¹⁷ A palavra ‘caderno’, nesta seção, refere-se ao caderno do aluno do currículo do Estado de São Paulo.

Aumento “tranquilo” de preços dos “chapas” em Maputo mas menos veículos e mais polícia

Maputo, 15 nov (Lusa) - Os utentes dos transportes públicos de Maputo começaram hoje a pagar os novos preços, num clima de normalidade mas com os acessos à capital moçambicana fortemente vigiados pela polícia e menor números de “chapas” em circulação.

Os aumentos, os primeiros desde 2004, e que afetam igualmente a cidade satélite da Matola, causaram receios de repetição de grandes manifestações populares, em 2008, que se saldaram em vários mortos e na suspensão do agravamento de preços.

Mas, hoje, às 06:00 (04:00 em Lisboa), Maputo vivia um clima de tranquilidade, apenas destoado pelo menor circulação de “chapas” - as carrinhas de transporte informal - e pela presença de equipas policiais, armadas e com capacetes, nos principais pontos de acesso à capital moçambicana.

Em resultado da redução do número de veículos, havia mais gente do que habitualmente nas paragens de bairros periféricos, como Benfica e Jardim, e grandes grupos de pessoas caminhavam a pé.

Em Marracuene, a 30 quilómetros da capital, não eram muitos os “chapas” em circulação, disse à Lusa um popular, falando por telefone, que, no entanto, referiu não haver sinais de perturbação.

“Os donos dos ‘chapas’ tiraram-nos das ruas por estarem com medo de manifestações mas não se passa nada”, disse aquela fonte.

Um repórter da estação pública Rádio Moçambique descreveu igualmente como “tranquilo” o ambiente em Magoanine, nos arredores da capital.

Com os novos preços, registou-se uma subida de cinco meticais (0,13 cêntimos de euro) para sete meticais (0,18 cêntimos de euro) o preço de viagem nos autocarros do Estado e de 7,5 (0,21 cêntimos de euro) para nove meticais (0,24 cêntimos de euro) no transporte público dos operadores privados.

2. Enquanto realizou sua leitura, que palavras do texto dificultaram a compreensão?

AULA 2 – 11/03/2013 – 1º Ano 1

- Para esta aula, o professor utilizou as páginas 17 (figura 14), 18 (figura 13) e 19 (figura 15) do caderno.

Língua Portuguesa - 1ª série - Volume 1

2. Elabore um pequeno texto expositivo, no caderno, explicando quem é esse autor (biografia), sobre o que trata o poema e qual o valor desse texto para um leitor brasileiro (mínimo de três parágrafos).

O professor corrigirá seu texto de acordo com os seguintes critérios:

- uso da norma-padrão da língua portuguesa;
- presença de um tema específico;
- uso da estrutura própria do texto expositivo;
- presença de um título no texto.

Notícias de jornal em Moçambique

Aumento “tranquilo” de preços dos “chapas” em Maputo mas menos veículos e mais polícia

Fonte: LUSA – Agência de Notícias de Portugal S/A. Publicado em 15 de novembro de 2012. Disponível em <<http://www.lusa.pt/default.aspx?page=home>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

1. Leremos, a seguir, a notícia de um jornal de Moçambique (verifique, no mapa anterior, a localização desse país). Antes de ler, responda:

- O que é uma notícia de jornal?

- Pensando no título do texto *Aumento “tranquilo” de preços dos “chapas” em Maputo mas menos veículos e mais polícia*, que assunto você acredita que será tratado? Por quê?

3. Observe o título da notícia de jornal que examinamos anteriormente e escolha as três alternativas que identificam as características que devem estar presentes em um título de notícia de jornal.

- Presença de verbos, de preferência na voz ativa.
- Presença de muitos adjetivos.
- Verbos no futuro do indicativo.
- Uso de palavras consideradas difíceis pelo leitor.
- Uso do presente, a não ser que se refira a fatos distantes no passado ou no futuro.
- Presença de uma ideia-chave que sintetize a notícia.

Use seu livro didático para recapitular os conhecimentos gramaticais exigidos neste exercício.

4. No caderno, em duplas ou trios, adaptem a notícia moçambicana para o português do Brasil.



Discussão oral

- Quais são as principais diferenças entre a língua portuguesa de Moçambique e a língua portuguesa do Brasil?



VOCÊ APRENDEU?



As muitas maneiras de falar português

1. No Brasil, encontramos diversas variedades na expressão da língua portuguesa. Muitas delas são regionais, tais como o *caipira*, o *nordestino*, o *gaúcho*, o *carioca*. Algumas pessoas consideram que certas variedades são superiores a outras. Isso é apropriado? O que você pensa sobre o assunto?

- Inicialmente, o professor pediu aos alunos que realizassem as atividades presentes nessas páginas.
- **Observação sobre a página 19:** não há no caderno orientações quanto à revisão/discussão dos temas gramaticais presentes na questão nº 3; há a indicação do uso do livro didático para essa recapitulação. O livro didático não foi utilizado, nem o professor abordou esses conteúdos com os alunos, os quais não pareciam apresentar domínio sobre os tópicos. Creio que seria uma boa oportunidade para contextualizar o ensino da gramática.
- A correção foi feita oralmente, com explicações, sendo que as respostas foram também colocadas na lousa. Observei nessa ocasião um perigo que o caderno pode apresentar ao professor: o de transformá-lo em um mero técnico reprodutor de conteúdos. A classe, que não parecia muito interessada, apenas anotava as respostas da lousa; o professor ia explicitando as respostas sem se preocupar em interagir com os alunos. Ao chegar à questão nº 2 da página 18, ele mesmo já foi falando e anotando a resposta na lousa; no entanto, os alunos começaram a participar e o professor, percebendo o ocorrido, deixou de lado um pouco a atitude de seguir o caderno à risca. No entanto, ignorou situações que poderiam novamente ser aproveitadas para o trabalho com a variedade linguística quando, por exemplo, alunos se referiam ao ônibus como “busão”.
- A atividade nº 2 da página 17 não foi requisitada aos alunos. Entretanto, notamos que o caderno traz fortes indicações ao professor quanto ao método que ele deverá utilizar para corrigir a atividade, como se ele não fosse capaz por si só de realizar essa correção.

AULA 3 – 14/03/2013 – 1º Ano 1

- Professor pede aos alunos para que abram o caderno na página 18 (figura 13).
- A seguir, comenta sobre o novo acordo ortográfico entre os países falantes da língua portuguesa.
- Professor anota na lousa as adaptações para o português do Brasil das frases do texto da página 18, que está no português de Moçambique –

atividade 4 da página 19 (figura 15). O professor explica e anota as respostas na lousa.

- Professor comenta sobre o gênero textual “resumo”, próximo tópico do caderno.
- Se analisarmos o caderno, veremos que na página 20 (figura 16) o exercício 3 trata do gênero textual “resumo” sem antes introduzir o tema. Confirmamos, portanto, a necessidade de outras estratégias além do uso dos cadernos.
- Professor distribui para a sala, então, o texto “Tudo favorece a pirataria” (extraído do jornal *O Estado de São Paulo*, 16/10/2006, p. A3) e seu respectivo resumo.
- A seguir, faz a leitura – texto e resumo.
- Noto que o resumo traz algumas expressões em negrito (apesar disso, mas, embora, por isso). Esses conectivos, no resumo, funcionam como elementos de coesão. O professor não abordou esse aspecto com a classe.
- Junto com o texto, estavam anexadas algumas questões. O professor comenta sobre elas e pede aos alunos que as realizem no caderno.
- Depois de determinado tempo, um aluno pergunta ao professor por que algumas palavras do texto estão em negrito (aquelas que já haviam me chamado a atenção). O professor responde que deve ter sido erro de impressão.

2. Encontre, em seu livro didático, um texto que faça uso de uma variedade regional brasileira.
3. Complete os espaços com os termos adequados ao sentido do texto, escolhendo entre as palavras do quadro a seguir:

jornal – opiniões pessoais – sintetiza – explica – repetem – identifique – desconsidere – misturam – compreensão – resumo – objetivo – notícia informativa – poema

O _____ é um gênero textual que _____ o conteúdo de outro texto (visual ou verbal) sem, contudo, manifestar _____. O primeiro passo é ter um _____ em mente. Em outras palavras, a resposta para as perguntas “Para que estou fazendo isso?” e “Quem lerá meu texto?”. A resposta a essas perguntas deve estar presente já quando começamos a examinar o que resumiremos. Durante esse exame, _____ as ideias-chave (aquelas que se _____ e sem as quais se compromete a _____ do que se lê).



LIÇÃO DE CASA



De acordo com as orientações de seu professor, elabore o resumo de um filme ou de um capítulo de telenovela.

Siga este roteiro:

- Defina o objetivo do seu texto.
- Durante o programa identifique as ideias-chave: são tanto aquelas que se repetem no correr da apresentação, sendo rememoradas pelas personagens, como as fundamentais para compreender o enredo.
- Finalmente, escreva o texto.



VOCÊ APRENDEU?



Considere tudo o que você estudou nesta disciplina até este momento, reflita e responda no caderno quais conteúdos:

AULA 4 – 14/03/2013 – 1º Ano 1

- Alunos iniciam a aula respondendo às questões solicitadas pelo professor na aula anterior.
- Professor anota as características do “resumo” na lousa e pede aos alunos para que copiem no caderno após a realização das questões.
- Professor comenta o esquema na lousa.
- Após esperar determinado tempo para que os alunos terminassem a atividade, o professor inicia a correção das questões, explicando-as oralmente e também anotando as respostas na lousa (a correção foi feita sem interação com os alunos).

AULA 5 – 11/04/2013 – 1º Ano 1

- Professor inicia a aula informando as notas e faltas dos alunos no 1º bimestre.
- Professor entrega a Avaliação aos alunos.
- Professor faz a correção da Avaliação, explicando as questões oralmente e anotando as respostas na lousa. Não houve interação com os alunos. Alguns alunos acompanharam a correção e outros não (estes últimos conversavam durante a correção).
- Terminada a correção, o professor passa para a página 32 do caderno (figura 17).



Leitura e Análise de Texto

Mar português

Ó mar salgado, quanto do teu sal
São lágrimas de Portugal!
Por te cruzarmos, quantas mães choraram,
Quantos filhos em vão rezaram!
Quantas noivas ficaram por casar
Para que fosses nosso, ó mar!
Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu.



Fernando Pessoa

PESSOA, Fernando. *Mensagem*. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=15726. Acesso em: 1 out. 2012.



PARA SABER MAIS

Fernando António Nogueira Pessoa nasceu em 1888 em Lisboa, Portugal, e faleceu em 1935. Enigmático e místico, é um dos poetas mais representativos da língua portuguesa.

- Com a orientação do professor, faça a leitura oral do poema.
- Relacione o poema com o texto expositivo: a que acontecimento histórico se refere o texto poético?

- Observe:

- Ó mar **salgado**, quanto do teu sal
- Ó mar, quanto do teu sal

Como o adjetivo *salgado* participa na construção de sentido do texto?

- Professor comenta sobre a expansão marítima portuguesa.
- A seguir, faz a leitura do poema “Mar português”, de Fernando Pessoa.
- Terminada a leitura inicial, o professor retoma o poema, fazendo comentários a respeito de seus versos.
- Professor comenta, também, sobre a intertextualidade do poema com a obra “Os Lusíadas”, de Camões.

AULA 6 – 11/04/2013 – 1º Ano 1

- O professor coloca, na lousa, informações sobre sentido denotativo e sentido conotativo e pede aos alunos para que as copiem.
- A seguir, o professor comenta sobre o que colocou na lousa.
- Continuando a aula, o professor coloca na lousa informações sobre o escritor Fernando Pessoa.
- O professor comenta sobre a vida e obra de Fernando Pessoa.
- Professor pede aos alunos a realização das atividades das páginas 32 (figura 17) e 33 (figura 18) do caderno (exercícios 3, 4 e 5).
- Para finalizar, o professor corrige as atividades, oralmente e na lousa, sem interação com os alunos (como de costume).

- I. Reforça a ideia do sal que aproxima lágrima e mar.
- II. Sugere que o sal do mar vem das lágrimas das pessoas que ficaram em Portugal.
- III. Inferioriza o valor heroico do mar.

Estão corretas:

- a) apenas I e II.
 - b) apenas II e III.
 - c) apenas I e III.
 - d) todas.
5. Leia o comentário a seguir e responda no caderno.

A História de um povo parece ser o produto de um desenrolar racional de acontecimentos, cheio de explicações racionais. Fernando Pessoa nos diz que a História é fruto do acaso ou de uma vontade misteriosa, divina e acima da compreensão humana.

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.

- a) Você concorda com esse comentário? Por quê?
- b) Observe: "Quem quer passar além do Bojador/Tem que passar além da dor."
A que dores se refere o poema?
- c) A que se refere a pergunta "Valeu a pena?" no poema?
- d) O que representa o mar no poema *Mar português*?



Discussão oral

- Tudo vale a pena se a alma não é pequena?
- O que é uma alma pequena?
- Quando uma alma grande pode se tornar pequena?



APRENDENDO A APRENDER

Lembre-se de algumas características da discussão em sala de aula:

APÊNDICE 7

DIÁRIO DE CAMPO – PROFESSOR B

AULA 1 – 13/03/2013 – 3º Ano 2

Tema da aula: argumentação oral – Debate

- O professor dividiu a sala em 3 grupos.
- A seguir, sorteou o tema do debate: legalização da maconha.
- Um grupo deveria argumentar a favor do tema. Outro grupo deveria argumentar contra. O terceiro grupo deveria analisar as argumentações e dizer quais eram as mais convincentes, justificando a escolha.
- Enquanto os alunos discutem a atividade, converso com o professor, o qual me informa que os docentes utilizam o mesmo material desde 2009. Nesse ano (2013), foram informados de que o “caderninho” não viria e que as escolas receberiam material da Editora Positivo, o que não aconteceu. As escolas acabaram por receber somente o caderno do aluno, o qual é usado também pelo professor, já que para ele não foi fornecido o material. No entanto, a escola tem enfrentado um grande problema de distribuição do material: algumas salas possuem o “caderninho” e outras não; o material de determinadas séries foi distribuído em número superior ao necessário; em contrapartida, há séries em que o material distribuído não foi suficiente para atender a todos os alunos. Reflito sobre a questão: de que adianta tanto gasto por parte do Estado com o novo currículo se esse novo projeto acaba por não funcionar como deveria?
- A sala, durante a aula, apresentou-se organizada; alunos participativos fizeram com que a aula sobre argumentação pudesse ser bem desenvolvida.
- Noto aqui grande discrepância entre as aulas que usam o caderno e as que não o usam. Nestas últimas, a participação dos alunos chega a impressionar; nas outras, ouço reclamações dos alunos de que a aula é maçante.

- O professor, para finalizar, aponta as falhas das argumentações proferidas durante o debate. Contextualiza a gramática. Explica o que é adequado em uma argumentação oral, justificando.
- Se analisarmos o caderno do aluno da 3ª série (figura 19), notaremos que ele apresenta uma situação de aprendizagem semelhante a esta que o professor realizou com seus alunos, porém ministrada de forma diferente.

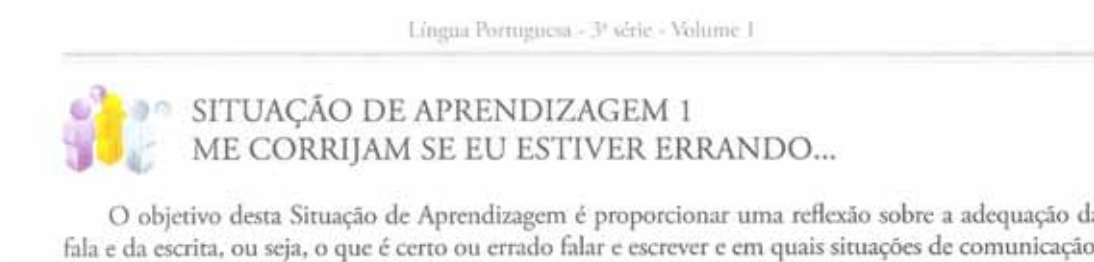


Figura 19 – Caderno do Aluno Língua Portuguesa – 3ª Série Ensino Médio, Volume 1, p. 3.

AULA 2 – 13/03/2013 – 3º Ano 3

Tema da aula: argumentação oral – Debate

- Tema escolhido pela sala: aborto.
- A estratégia de ensino é a mesma utilizada pelo professor na aula do 3º Ano 2.
- Durante a atividade, os grupos solicitam a presença do professor para tirar dúvidas.
- Coordenador entra na sala para informar os resultados da avaliação diagnóstica que os alunos realizaram. Boa parte da aula foi utilizada para esse fim.
- Segue o debate entre os grupos: grupo 1 – argumentação contra; grupo 2 – argumentação a favor; grupo 3 – opinião sobre as argumentações.
- Os próprios alunos riam e se corrigiam quando falavam a expressão “eu acho”, certamente por se tratar de tema já trabalhado pelo professor em aulas anteriores.

- O professor utilizou a lousa para a correção ortográfica de palavras proferidas erroneamente durante o debate.

AULA 3 – 14/03/2013 – 3º Ano 2

Tema da aula: Parnasianismo

- Professor pergunta aos alunos “o que é uma escola literária?” e, juntamente com eles, constrói a resposta.
- A seguir, relembra com a classe as características do Realismo e do Romantismo.
- Após terminar a recapitulação, o professor pede para que a sala se divida em 3 grupos.
- Distribui massa de modelar aos grupos e pede a eles que façam um vaso bonito.
- Depois dos vasos já estarem prontos, inicia-se a discussão – a intenção é fazer uma ligação entre os vasos feitos pelos grupos com a poesia parnasiana, tarefa que o professor consegue atingir dialogando com a classe.
- Novamente nota fluidez e interesse na aula, que ocorre com a participação dos alunos.

AULA 4 – 11/04/2013 – 2º Ano 1

- Um aluno começa a leitura da página 6 (figura 20) do caderno.
- Na atividade nº 2, o professor faz as questões aos alunos e conversa com eles para construir as respostas.
- Os alunos anotam no caderno as respostas da atividade oral.
- Outro aluno continua a leitura da página 6 – “Aprendendo a aprender”.
- A seguir, é feita a leitura do texto “O juiz de paz da roça”, com cada aluno representando uma personagem – páginas 6 e 7 do material (figuras 20 e 21).

Um juiz na roça: o ontem se fazendo presente

1. Você lerá um trecho do escritor brasileiro Martins Pena (1815-1848). Ele foi escrito em 1833 e faz parte da peça de teatro *O Juiz de Paz da Roça*. Ao lê-lo, pense no mau uso do poder presente hoje em dia na sociedade.
2. Antes de ler o texto, discuta oralmente em classe:
 - Em que situações as pessoas recorrem a um juiz?
 - Que características espera-se encontrar em um juiz?
3. Observe as palavras em negrito:
 - O Juiz de Paz **da Roça**.
 - O Juiz de Paz **da cidade**.

Responda no caderno: que diferenças de expectativa ocorrem ao mudar a locução adverbial de lugar *da roça* para *da cidade*?



APRENDENDO A APRENDER

O título da peça de teatro *O Juiz de Paz da Roça* faz referência a um cargo de grande responsabilidade e poder. Admitia-se que a pessoa que ocupava o cargo havia estudado muito, feito faculdade de Direito, e mandava nos outros. Ainda mais no século XIX, em que as pessoas tinham poucas oportunidades para estudar. Roça, por outro lado, lembra o campo, um ambiente de pessoas mais simples, que dependiam das ordens vindas da cidade e, geralmente, não tinham tanto estudo como o Juiz de Paz. Esse contato entre campo e cidade ainda hoje rende piadas.



Leitura e Análise de Texto

O Juiz de Paz da Roça

Juiz (*assentando-se*): Era muito capaz de esquecer. Sr. Escrivão, leia o outro requerimento.

Escrivão (*lendo*): Diz Francisco Antônio, natural de Portugal, porém brasileiro, que tendo ele casado com Rosa de Jesus, trouxe esta por dote uma égua. "Ora, acontecendo ter

a égua de minha mulher um filho, o meu vizinho José da Silva diz que é dele, só porque o dito filho da égua de minha mulher saiu malhado como o seu cavalo. Ora, como os filhos pertencem às mães, e a prova disto é que a minha escrava Maria tem um filho que é meu, peço a V.S.^a mande o dito meu vizinho entregar-me o filho da égua que é de minha mulher.”

Juiz: É de verdade que o senhor tem o filho da égua preso?

José da Silva: É verdade; porém o filho me pertence, pois é meu, que é do cavalo.

Juiz: Terá a bondade de entregar o filho a seu dono, pois é aqui da mulher do senhor.

José da Silva: Mas, Sr. Juiz...

Juiz: Nem mais nem meio mais; entregue o filho, senão, cadeia.

José da Silva: Eu vou queixar-me ao Presidente.

Juiz: Pois vá, que eu tomarei a apelação.

José da Silva: E eu embargo.

Juiz: Embargue ou não embargue, embargue com trezentos mil diabos, que eu não concederei revista no auto do processo!

José da Silva: Eu lhe mostrarei, deixe estar.

Juiz: Sr. Escrivão, não dê anistia a este rebelde, e mande-o agarrar para soldado.

José da Silva (com humildade): Vossa Senhoria não se arreneque! Eu entregarei o pequira.

Juiz: Pois bem, retirem-se; estão conciliados. (*Saem os dous.*) Não há mais ninguém? Bom, está fechada a sessão. Hoje cansaram-me!

MARTINS PENA, Luís Carlos. *O Juiz de Paz da Roça*. Fonte: Ministério da Cultura. Fundação Biblioteca Nacional. Departamento Nacional do Livro. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2115>. Acesso em: 1 out. 2012.



PARA SABER MAIS

Luís Carlos Martins Pena nasceu em 1815 no Rio de Janeiro e morreu em Lisboa em 1848. Sua obra explora, principalmente, o povo simples da roça e da cidade. Foi quem elevou a imagem do teatro brasileiro no século XIX.

AULA 5 – 16/04/2013 – 3º Ano 2

- Os alunos sentam em trios para utilizar o material do novo currículo, pois o mesmo não veio em número suficiente para todos.
- Caderno do aluno – páginas 3, 4 e 5 (figuras 22, 23 e 24): em trios, o professor pediu que os alunos terminassem as atividades contidas nessas páginas.
- A seguir, um aluno começa a leitura da página 3.
- O professor aprofunda conteúdos do caderno oralmente com a classe.
- Há participação dos alunos na correção.
- Questão 2 da “discussão oral”: professor vai anotando na lousa os provérbios ditos pelos alunos.

AULA 6 – 16/04/2013 – 2º Ano 1

- Foi pedido aos alunos que realizassem a atividade 2 da página 9 (figura 25) do caderno, a qual deveria ser entregue ao professor.
- A aula deste professor sem a utilização do caderno é muito mais dinâmica. Ele sempre apresenta boa interação com a classe, porém a estratégia de ensino veiculada no caderno não desperta a interação; o interesse é gerado pelas estratégias criadas livremente pelo professor.
- O professor informa notas e faltas relativas ao 1º bimestre.



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 ME CORRIJAM SE EU ESTIVER ERRANDO...

O objetivo desta Situação de Aprendizagem é proporcionar uma reflexão sobre a adequação da fala e da escrita, ou seja, o que é certo ou errado falar e escrever e em quais situações de comunicação.

Para começo de conversa

Quem diz o que quer ouve o que não quer

Reúnam-se em duplas para responder às questões a seguir:



Discussão oral

Em classe, discuta com o professor e colegas:

- Você já ouviu o provérbio “Quem diz o que quer ouve o que não quer”? Em que situações do cotidiano ele pode ser proferido?
- Que outros provérbios você conhece? Cite alguns cujo significado você saiba e o explique a seus colegas.

1. Qualquer coisa pode ser dita a qualquer pessoa? Expliquem.

2. Interessa o modo como nos dirigimos aos outros? Por quê?

3. No local de trabalho, pode acontecer o “quem diz o que quer ouve o que não quer”? Como?

4. Que relações vocês consideram existir entre o ambiente profissional e a linguagem?

5. Apenas o bom uso da gramática garante a eficiência das relações entre trabalho e linguagem?

6. Por que há necessidade de adequar o uso da língua aos diversos grupos sociais?



LIÇÃO DE CASA



1. De acordo com a norma-padrão da língua portuguesa, complete as seguintes palavras com:

a) **G** ou **J**:

pa__é, enri__ecer, via__ar, laran__al, via__em, vesti__io, gran__a, pa__em, fin__ir, despe__ar,
ferru__em, ultra__e, cora__em, re__er, can__ica, la__e, tra__e, reló__io, refú__io.

b) **S** ou **Z**:

cremo__o, portugue__a, pobre__a, limpide__, burguê__, reali__ar, anali__ar, marquê__,
avi__ar, cin__eiro, café__al, organi__ar, vaido__o, campone__a, trombo__e, cau__a, coi__a.

2. Por que escrevemos com letras diferentes palavras que são pronunciadas com os mesmos sons? Para responder, pesquise em uma gramática ou na internet.

3. Que regra gramatical explica o uso de **z** nas palavras a seguir? Se preciso, consulte uma gramática.

beleza – tristeza – madureza – fraqueza – esperteza

4. Leve as conclusões a que você chegou nas Atividades 1 e 2 para discutir em sala.



VOCÊ APRENDEU?



1. Leia o texto a seguir e reflita sobre a situação apresentada.

Zeca começou a trabalhar como gerente de uma lanchonete. Ele entra às 14h e fica até fechar. Deixa um bilhete explicando os principais acontecimentos para o patrão, Seu Raimundo, que abre a lanchonete no dia seguinte bem cedo. Acontece que Zeca, na entrevista de seleção para o emprego, disse que escrevia bem e de forma clara. No entanto, têm ocorrido alguns problemas. Isso acontece especialmente quando o patrão chega à lanchonete no dia seguinte e, simplesmente, não consegue entender o bilhete que o gerente escreveu. Nem ele, nem os outros funcionários. Outras vezes, entende, mas se sente ofendido com a forma pouco cuidadosa como o bilhete é escrito.

Um dos bilhetes que Zeca escreveu dizia o seguinte:

Seu Raimundo:

Tudo blz? No fechamento da lanchonete, promovi uma reuniaum com os funcionário. A ekipe dos atendentes naum estavam motivados. Eu dei sugestões e orientações de como atender blz os clientões. Um terso, pelo menos, da ekipe estava mau-preparada:

- Prima, keru sempre um sorriso no rosto do atendente.
- Segundo, keru sempre q se use "obrigado" e "por favor".
- Três, keru sempre boa educaçaum.
- Quatro, cliente as vez não tem educaçaum, mas a gente não precisemos ser mau-edu-cados.

Gostou? Entaum tá! Chefia, tu é da hora, veio!

Zeca

Seu Raimundo ficou muito bravo quando leu o bilhete, nem conseguiu prestar atenção direito ao que Zeca propunha.



Discussão oral

- No lugar de Seu Raimundo, o que vocês fariam?
- Que problemas apresenta a escrita de Zeca?

Quando pensamos nos muitos casos que lemos, em jornais e revistas, hoje em dia, de pessoas que abusam do poder e da responsabilidade que têm, fazendo mau uso do seu cargo, podemos pensar que esse espaço não é novo no Brasil. Martins Pena é um exemplo de escritor que se sentiu incomodado com o abuso de poder no seu tempo e transformou em tema de sua obra literária. A crítica ácida da peça de Martins Pena fazia as pessoas rirem e pensarem na realidade ao seu redor.

2. Em duplas ou em trios, escrevam, em uma folha à parte, um final para a peça de teatro que leram. Levem em conta aspectos da época e do lugar. Deixem uma margem à direita de aproximadamente cinco centímetros para futuras anotações.

Critérios de avaliação

Durante a execução da atividade em sala de aula, você deverá:

- usar o dicionário e o livro didático para tirar dúvidas;
- concentrar-se na execução da atividade, evitando perturbar ou distrair colegas;
- ser respeitoso ao lidar com os colegas e com o professor.

O seu texto deverá:

- ter aproximadamente 20 linhas;
 - apresentar boa organização e clareza de ideias;
 - manter-se próximo ao estilo de Martins Pena, manifestando crítica social;
 - ser bem legível.
3. Após a escrita do texto, troquem-no com outra dupla e anotem, a lápis, no texto de seus colegas, sugestões para melhorar a escrita. Ao receberem seu texto de volta, observem as opiniões dos colegas. Vocês não são obrigados a aceitá-las, mas verifiquem se, de fato, elas melhorariam o texto. Finalmente, após as mudanças que considerarem oportunas, entreguem-no ao professor.
 4. Depois que o professor devolver o texto corrigido, reescrevam-no seguindo as orientações dadas e devolvam-no para correção final.

Estudando coesão textual

1. Observe:

“[...] embargue com trezentos mil diabos, que eu não concederei revista no auto do processo!”

APÊNDICE 8

DIÁRIO DE CAMPO – PROFESSOR C

AULA 1 – 17/04/2013 – 2º Ano 2

- Professor inicia a aula explicitando sobre a atividade contida nas páginas 19, 20 e 21 do caderno do aluno (figuras 26, 27 e 28).
- Professor vai desenvolvendo a atividade juntamente com os alunos.
- Professor comenta sobre o uso dos conectivos na produção de texto – não fica preso ao caderno.
- Apesar de alguns alunos participarem com piadas na atividade, houve na aula considerável participação positiva dos alunos.
- Toda a atividade (quadro) foi feita dialogando-se com os alunos.

AULA 2 – 17/04/2013 – 2º Ano 2

- O professor pede que os alunos realizem a “cruzadinha” presente na página 22 do caderno (figura 29), com base no texto da página 21.
- Na sequência, pediu a realização da atividade 2 da página 23 (figura 30).
- Terminada a correção (oral) da atividade anterior, o professor pediu que os alunos respondessem às questões do quadro “Discussão oral” da página 24 (figura 31) do material.
- Diante da dificuldade dos alunos na realização da atividade, o professor explicita sobre textos literários.
- Professor entrega o livro didático aos alunos para que estes terminem atividade iniciada em aula anterior: cópia de conceitos abordados no caderno do aluno, como frase, período, oração etc.
- Para finalizar, o professor anota na lousa uma atividade que deveria ser entregue (para nota). A atividade consistia em elaborar perguntas e respostas do texto que os alunos copiaram no caderno.

- a) Qual é a questão controversa discutida no artigo?
 - b) Quais são os argumentos que o enunciador utiliza para defender sua opinião?
 - c) O texto elabora uma proposta de intervenção solidária, respeitando os valores humanos? Se sim, qual?
3. Forme uma dupla com um colega. Com base em alguns temas sugeridos pelo professor, pensem em uma questão polêmica própria para um artigo de opinião e anotem no caderno.
 4. Agora, identifiquem dois ou três argumentos que defendem essa questão polêmica ou tese.
 5. Escolham um desses argumentos e encontrem um ou dois exemplos para ele.
 6. Com as respostas dadas às questões anteriores, produzam um artigo de opinião. Ao elaborarem o texto, certifiquem-se de que ele apresente os seguintes critérios para correção:
 - ter aproximadamente 30 linhas;
 - defender uma questão controversa por meio de argumentos;
 - apresentar boa organização e clareza das ideias;
 - ser escrito com letra legível.
 7. Após a escrita do texto, troquem-no com outra dupla e anotem, a lápis, no texto de seus colegas, sugestões para melhorar a escrita. Quando seu texto lhes for devolvido, vejam a opinião de seus colegas. Vocês não são obrigados a segui-las, mas verifiquem se elas melhorariam seu texto. Finalmente, após as mudanças que considerarem oportunas, entreguem-no ao professor.
 8. Depois de corrigido, o artigo de opinião será devolvido a vocês. Reescrevam-no seguindo as orientações dadas e o entreguem para a correção final.

Conectando o texto

Faça o exercício a seguir¹:

1. Leia com atenção os períodos a seguir e inclua os organizadores textuais em destaque nas colunas adequadas, de acordo com a função que desempenham em cada período, usando um quadro semelhante ao que segue:

¹ Exercício retirado de: BARBOSA, J. P. *Argumentação através de artigos de opinião*. São Paulo: Secretaria do Estado da Educação de São Paulo, 2011.

Introduz argumento	Acresce argumento	Introduz conclusão	Introduz uma ideia na direção contrária do que é afirmado antes

- Não se pode de maneira simplista afirmar que o brasileiro não gosta de ler, **pois** é preciso considerar que muitos deles ainda hoje não têm acesso a livros e outros tantos nem sequer sabem ler.
- As músicas eram de mau gosto, o bolo estava seco, a bebida, quente. **Em suma**, a festa foi um fracasso.
- O filme não é muito bom. A fotografia é escura demais, o roteiro está cheio de falhas de continuidade. **Além disso**, os atores trabalham muito mal.
- A bebida alcoólica diminui a capacidade do homem de responder imediatamente aos estímulos do mundo externo. **Portanto**, não se deve dirigir alcoolizado.
- Criar condições de desenvolvimento econômico é o melhor modo de ajudar a população carente. **Entretanto**, muitos governantes preferem implementar políticas assistencialistas.

- No Egito antigo, a cerveja era considerada a bebida nacional. Os egípcios acreditavam que ela possuía propriedades curativas, especialmente contra picadas de escorpião. A bebida **também** era utilizada como produto de beleza pelas mulheres, que acreditavam em seus poderes de rejuvenescimento.
- “A reserva de vagas para estudante de escolas públicas não resolve a questão, como também não assegura que os beneficiados sejam os mais pobres, **uma vez que** não há na proposta corte por renda. Não é improvável que estudantes menos qualificados de classes mais abastadas migrem para o ensino público visando beneficiar-se da cota.” (*Folha de S.Paulo*, 30 maio 2004.)
- O ambiente era bastante hostil, **porém** muitos animais sobreviveram lá.
- O Brasil é uma nação jovem, **posto que** 42,1% da população tem menos de 18 anos.



LIÇÃO DE CASA

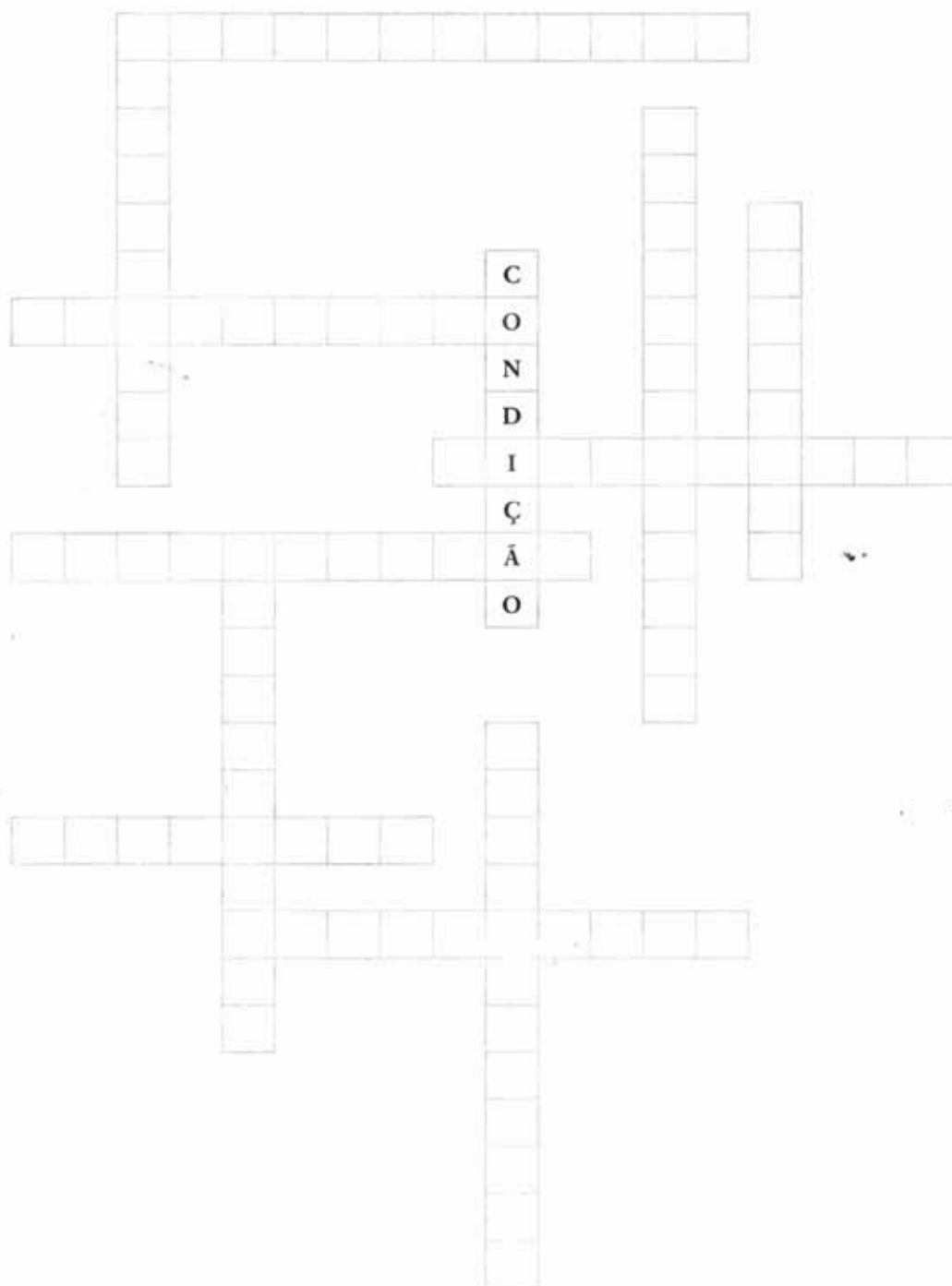


1. Encaixe, nos espaços devidos, as palavras destacadas no texto *Progressão textual e conectores*.

Progressão textual e conectores

A **continuidade** do texto envolve a **progressão** daquilo que se diz. Ao escrever um texto argumentativo, não podemos apenas “encher” linhas, mas **defender** uma questão controversa com **argumentos** consistentes. A continuidade de sentidos é como um constante ir e vir: de um lado, aquilo que já é sabido pelo leitor e, de outro, aquilo que ele virá a saber. Para esse fim, é necessária a cuidadosa **articulação** entre as diferentes partes do texto por meio do uso adequado de **conectores**.

Chamamos de conectores as palavras ou expressões que conectam partes do texto entre si, possibilitando a construção do sentido. Eles estabelecem diferentes relações como **oposição** (mas, porém etc.); **causalidade** (pois, porque etc.); **temporalidade** (quando etc.); **consequência** (por isso, então etc.); **condição** (se, caso etc.); **finalidade** (a fim de que, para etc.).



2. Rebeca é uma aluna que raramente faz as lições com atenção. Ela termina correndo para tentar sair mais cedo da classe. Um dia ela fez a lição rapidinho, contudo a reação da professora não foi a esperada. Qual das duas frases vai ser usada por Rebeca para contar o que aconteceu?

- a) Terminei a lição mais cedo, **portanto** a professora não me deixou sair antes da aula acabar.
- b) Terminei a lição mais cedo, **mas** a professora não me deixou sair antes da aula acabar.

Explique o porquê de sua resposta.



VOCÊ APRENDEU?



Em dupla ou em trio, elaborem, no caderno, um texto sobre o que aprenderam em relação aos assuntos desenvolvidos nesta Situação de Aprendizagem. Usem adequadamente os conceitos estudados em sala de aula até agora, fazendo as consultas que acharem necessárias.

Ao final, apresentem oralmente o texto à classe.



PARA SABER MAIS

O **jornal** *Folha de S. Paulo* publica, todas as segundas-feiras, o caderno Folhateen. Nele você encontrará matérias direcionadas ao público adolescente.

O **site** <<http://vestibular.uol.com.br/simulado>> traz uma variedade de testes simulados com questões de vestibular das principais instituições públicas. (Acesso em: 1 out. 2012.)



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 3 PARA GOSTAR DE LER LITERATURA

As atividades desta Situação de Aprendizagem farão com que você veja o texto literário como obra que emociona e perpetua a essência humana.

Para começo de conversa

No alto céu e na boca dos poetas: a lua!

Ao começar esta reflexão sobre literatura, considere que os textos que dela fazem parte são obras de arte feitas com palavras. E toda obra de arte tem uma preocupação histórica: tratar, de forma artística (ou seja, com beleza), ao longo do tempo, temas humanos.

Para muitos de nós, a beleza tem de ser compreendida imediatamente. A pessoa olha e diz: “É belo!”. Mas a arte, de um modo geral, pede outro conceito de beleza. Ela pressupõe conhecimento de seu espectador.



Discussão oral

- Em sua opinião, qual é a diferença entre um texto literário e um não literário?
- Ler um texto literário é fácil? Por quê?
- Sobre que assuntos você gosta de ler? Por quê?

1. Acompanhe a letra de música que seu professor apresentará à classe. Ela se chama *Lua branca*, da compositora Chiquinha Gonzaga. Antes, porém, responda:

a) O que você espera de um texto literário que tenha a lua como tema? Por quê?

b) E se a canção chamasse “Sol Vermelho”, em vez de “Lua Branca”? O que você esperaria desse texto? No caderno, escreva um pequeno texto, explorando como o sol poderia ser o cenário de um sofrimento romântico.

2. Resuma, em poucas sentenças, a letra da música no caderno.

3. Observe:

Ó lua branca de fulgores e de encanto!

Se é verdade que ao amor tu dás abrigo

Vem tirar dos olhos meus o pranto

Ai, vem matar esta paixão que anda comigo!

Explique que diferença faria para a musicalidade da letra se o enunciador tivesse escrito os versos alterando a ordem dos termos, do seguinte modo:

AULA 3 – 17/04/2013 – 2º Ano 3

- Caderno do aluno – páginas 19, 20 e 21 (figuras 26, 27 e 28).
- Nesta aula, é utilizada a mesma estratégia da aula anterior. A classe é mais organizada/disciplinada que o 2º ano 2, porém menos participativa.
- O professor, em sua explanação, incentiva a participação dos alunos, nem sempre com sucesso.
- O professor caminhou pela sala, tirando as dúvidas sobre a “cruzadinha”.

AULA 4 – 17/04/2013 – 2º Ano 3

- Converso com o professor na hora do intervalo sobre a disciplina da sala. Ele informa que provavelmente os alunos estão querendo me impressionar, pois a sala normalmente não apresenta um comportamento tão bom.
- A aula se inicia com a realização da atividade 2 da página 23 do caderno (figura 30). Esta atividade foi desenvolvida por meio de diálogo entre professor e alunos.
- A coordenadora pedagógica entra para assistir à aula. Comenta comigo que é costume dos dois coordenadores da escola assistir a algumas aulas semanalmente e comentar sobre elas (de forma geral, sem identificar o professor) nas reuniões de ATPC.
- A discussão sobre textos literários vai um pouco mais além do que na aula do 2º ano 2, e possui mais interação entre alunos e professor.
- O professor pede aos alunos para que respondam às questões da página 24 do caderno (figura 31). Neste momento, caminha pela sala a fim de sanar as dúvidas dos alunos.

AULA 5 – 24/04/2013 – 2º Ano 2

- Professor inicia a aula comentando sobre a importância do tema que será tratado na aula, dizendo que é muito abordado nos vestibulares.
- A seguir, começa a leitura da Situação de Aprendizagem 3 da página 23 do caderno (figura 30). Pergunta aos alunos se há alguma palavra que eles

desconhecem no enunciado. Eles questionam sobre a palavra “perpetua”. Assim, o professor faz explicação sobre o significado, dando exemplos.

- Na sequência, o professor faz alguns comentários sobre textos literários – suas características.
- Professor pede que os alunos pesquisem sobre o quadro “As meninas” para que possam conversar sobre ele na próxima aula.
- Leitura do poema “Luar de verão” (Álvares de Azevedo), contido nas páginas 25-26 do caderno (figuras 32 e 33). Professor pede que os alunos perguntem o significado das palavras que desconhecem durante a leitura. Durante a realização desta, ele aproveita para explicitar sobre alguns recursos estilísticos, como aliteração e assonância.
- Seguindo a leitura, o professor vai construindo a interpretação do poema juntamente com os alunos.

AULA 6 – 24/04/2013 – 2º Ano 2

- Terminada a leitura do poema, é feita a leitura do quadro “Para saber mais” da página 26 do caderno (figura 33).
- Professor faz comentários sobre as escolas literárias, especialmente sobre as características do Romantismo, escola a qual pertence o poema trabalhado na aula.
- Essa conversa sobre as escolas literárias é extensa.
- A seguir, é realizado o exercício 7 da página 26 do caderno (figura 33). O professor conversa com os alunos para construir a resposta.
- Para a realização do exercício 8 da página 27 do caderno (figura 34), é feita a leitura do quadro por um aluno. O professor faz uma discussão sobre as palavras desconhecidas.
- Não entendo o porquê deste quadro aparecer neste momento, pois não está vinculado à atividade. Pela leitura da atividade, percebe-se que os dois textos referidos são a letra de música e o poema, e não este quadro retirado de um dicionário de símbolos.
- Estou correto em meu pensamento, pois o enunciado causa confusão entre os alunos, necessitando que o professor analise o exercício.

- Professor pede aos alunos uma pesquisa sobre escansão, a qual será trabalhada na próxima aula.

Língua Portuguesa - 2ª série - Volume 1

*Ó lua branca de fulgores e de encanto!
Se é verdade que tu dás abrigo ao amor
Vem tirar o pranto dos meus olhos
Ai, vem matar esta paixão que anda comigo!*

4. Observe:

*E ela a chorar, a soluçar cheia de pejo
Vinha em seus lábios me ofertar um doce beijo*

Explique que diferença faria para o sentido da música se o enunciador tivesse escrito.

*E ela a chorar, a soluçar cheia de medo
Vinha em seus lábios me ofertar um doce beijo*

5. Compare a letra da canção com o poema *Luar de verão*, de Álvares de Azevedo:

Luar de verão

O que vês, trovador? – Eu vejo a lua
Que sem lavor a face ali passeia;
No azul do firmamento inda é mais pálida
Que em cinzas do fôgão uma candeia.

O que vês, trovador? – No esguio tronco
Vejo erguer-se o chinó de uma nogueira...
além se entorna a luz sobre um rochedo
Tão liso como um pau de cabeleira.

Nas praias lisas a maré enchente
S'espraia cintilante d'ardentia...
Em vez de aromas as doiradas ondas
Respiram effluviosa maresia!

O que vês, trovador? – No céu formoso
 Ao sopro dos favônios feiticeiros
 Eu vejo – e tremo de paixão ao vê-las –
 As nuvens a dormir, como carneiros.

E vejo além, na sombra do horizonte,
 Como viúva moça envolta em luto,
 Brilhando em nuvem negra estrela viva
 Como na treva a ponta de um charuto.

Teu romantismo bebo, ó minha lua,
 A teus raios divinos me abandono,
 Torno-me vaporoso... e só de ver-te
 Eu sinto os lábios meus se abrirem de sono.

AZEVEDO, Álvares de. *Lira dos vinte anos*. Fonte: NEAD – NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – Universidade da Amazônia. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua00029a.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2012.



PARA SABER MAIS

Manoel Antônio Álvares de Azevedo nasceu em 1831 em São Paulo e morreu em 1852, com 21 anos incompletos. Sua obra reflete uma fuga do mundo real e a elevação ao mundo dos sonhos até a morte.

6. Sublinhe, no poema, as palavras que dificultaram sua compreensão do texto.
7. Observe a definição para o termo *trovador*:

Diz-se de qualquer poeta que promove, a partir de canto ou declamação, obras próprias ou alheias.

Levando em conta essa definição, considere o verso a seguir:

“O que vês, **trovador**? – Eu vejo a lua”

Explique que diferença faria para o sentido do poema se o eu poético tivesse usado como vocativo o termo *ser humano*:

“O que vês, **ser humano?** – Eu vejo a lua”



Discussão oral

- A lua aparece como cenário amoroso em muitos filmes, telenovelas ou outros gêneros. Por que você acha que isso ocorre?
- Em qual dos textos a lua parece ser uma confidente amorosa? Explique.
- Em qual dos textos a lua aparece como o ser amado? Explique.

8. Considere o texto a seguir:

A Lua é um símbolo dos ritmos biológicos [...], do tempo que passa, o tempo vivo, do qual ela é medida, por suas fases sucessivas e regulares. [...] A Lua é um símbolo do conhecimento indireto, discursivo, progressivo, frio. A Lua, astro das noites, evoca metaforicamente a beleza e também a luz na imensidade tenebrosa.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT A. *Dicionário de símbolos*. Coordenação da tradução de Carlos Sumekind, Tradução Vera da Costa e Silva et al. 22. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008. p. 561-562.

Assinale V ou F para as alternativas a seguir, conforme as considerar, respectivamente, verdadeiras ou falsas:

- a) () Nos dois textos aqui apresentados, a lua faz parte de um quadro maior da natureza noturna, dominando sobre ela, lançando-lhe luz.
- b) () Impossível de alcançar, a lua simboliza, nos dois textos, o amor romântico, verdadeira luz sobre a imensidade escura. Mas o amor não é para todos: pertence aos poetas (trovadores e amantes).
- c) () Na letra da música, a lua é a confidente que o poeta procura para consolá-lo.
- d) () No poema, a lua simboliza também a conquista desse amor romântico: o objeto que pertence aos amantes.
- e) () O poema apresenta seis estrofes com quatro versos cada.