



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de Presidente Prudente

MAYARA FARIA MIRALHA

**PROGRAMA SÃO PAULO FAZ ESCOLA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE
UMA ESCOLA ESTADUAL PAULISTA**

Presidente Prudente- SP

2018



MAYARA FARIA MIRALHA

**PROGRAMA SÃO PAULO FAZ ESCOLA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE
UMA ESCOLA ESTADUAL PAULISTA**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em Educação
do Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Estadual Paulista, campus
Presidente Prudente - SP.

Orientador: Prof. Dr. Silvio César Nunes Militão

Presidente Prudente

2018

FICHA CATALOGRAFICA

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Técnica de Aquisição e Tratamento da Informação - Diretoria Técnica de Biblioteca e Documentação - UNESP, Campus de Presidente Prudente

M637p Miralha, Mayara Faria.
Programa São Paulo Faz Escola : percepções de professores de uma estadual paulista / Mayara Faria Miralha. - 2018
152 f.

Orientador: Silvio César Nunes Militão
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2018
Inclui bibliografia

1. Política educacional. 2. Programa São Paulo Faz Escola. 3. Proposta curricular paulista. 4. Percepção de professores. I. Militão, Silvio César Nunes. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

Alessandra Kuba Oshiro Assunção
CRB-8/9013

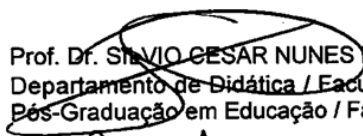
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: PROGRAMA SÃO PAULO FAZ ESCOLA: PERCEPÇÕES DE
PROFESSORES DE UMA ESCOLA ESTADUAL PAULISTA

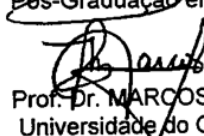
AUTORA: MAYARA FARIA MIRALHA

ORIENTADOR: SILVIO CESAR NUNES MILITÃO

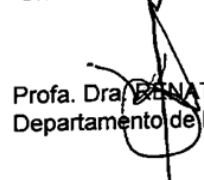
Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela
Comissão Examinadora:


Prof. Dr. SILVIO CESAR NUNES MILITÃO

Departamento de Didática / Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/ Campus de Marília e Programa de
Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/Campus de Presidente Prudente


Prof. Dr. MARCOS VINICIUS FRANCISCO

Universidade do Oeste Paulista / Programa de Pós-graduação em Educação


Profa. Dra. RENATA PORTELA RINALDI

Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/ Campus de Presidente Prudente

Presidente Prudente, 25 de abril de 2018

DEDICATORIA

Dedico este trabalho às pessoas mais importantes em minha vida:

Minha mãe, pelo exemplo de vida que é.

Meu pai, o mais generoso de todos os pais.

Meu irmão Alexandre, e meus sobrinhos, Breno e Lara, e minha cunhada Cristiana, pelo incentivo direto ou indireto.

Meu grande amor Rodrigo, por estar ao meu lado nos melhores e piores momentos de minha vida.

Minha filha Anne, que é o meu maior tesouro, a minha maior alegria, meu melhor presente, meu amor maior.

AMO MUITO VOCÊS!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por guiar meus passos nesse percurso. Aos meus pais Celso Miralha e Creusa Miralha que são meus exemplos, minha base, meu maior orgulho e me apoiaram e incentivaram durante toda minha vida, amo vocês.

Ao meu marido Rodrigo por estar comigo em todos os momentos, por me apoiar, me compreender, me incentivar e por compartilhar meus sonhos, te amo.

A minha filha Anne, que mesmo sendo muito pequena renovou minhas energias e me deu forças para continuar estudando, te amo muito.

Ao meu irmão Alexandre e aos meus demais familiares, pelo apoio, incentivo e compreensão pela minha ausência nesse período.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCT/UNESP), e ao coordenador do curso: Prof. Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho.

Ao professor Dr. Silvio César Nunes Militão, que considero um excelente professor e orientador e, acima de tudo, um grande amigo, sempre auxiliando de uma forma bastante criativa nas incontáveis dúvidas que surgiram durante a realização deste trabalho. Agradeço também ao professor Dr. Cristiano Amaram Garboggini di Giorgi que me orientou na etapa inicial deste trabalho e sempre se mostrou disposto a me auxiliar.

Aos professores participantes da pesquisa, grandes educadores, com quem pude conviver pouco, mas aprender muito. E, todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desta pesquisa.

À Banca de Qualificação, Professora Dr^a Renata Portela Rinaldi e Professor Dr. Vagner Matias do Prado, agradeço a leitura, análise e sugestões, que certamente contribuíram para que o trabalho fosse concluído.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa “Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar” (GPFOPE), agradeço pelos momentos de estudo e pelas contribuições à minha pesquisa.

Agradeço, também, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pela concessão de auxílios durante parte da pesquisa, que foram de grande valia para o desenvolvimento e conclusão deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa desenvolveu-se no interior da linha de pesquisa “Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente. O trabalho tem como objetivo precípua analisar as possibilidades, tensões e os desafios do Programa São Paulo Faz Escola a partir da ótica dos professores, tomando o caso particular de uma escola estadual do município de Presidente Prudente – SP. O Programa São Paulo Faz Escola foi implantado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo no ano de 2008, tendo como propósito, expresso nos documentos oficiais de combater o baixo desempenho escolar constatado a partir de avaliações externas. Em síntese, o Programa dispõe de materiais apostilados que tem como finalidade subsidiar o trabalho do professor em sala de aula, dessa forma dispõe de: cadernos do professor (que determina o passo a passo das aulas, com metodologias e formas de avaliações), caderno do aluno (com atividades a serem executadas), e caderno do Gestor (com informações sobre a implementação da Proposta). A partir do ano de 2010 o programa se torna o novo Currículo Oficial do Estado de São Paulo, tornando-se obrigatório para todas as escolas paulistas. Dessa maneira, a investigação em tela – de natureza qualitativa - se valeu dos seguintes procedimentos metodológicos para coleta de dados: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, aplicação de questionário e entrevista do tipo semiestruturada com dez professores de uma escola Estadual do município de Presidente Prudente. Os participantes da pesquisa foram escolhidos por estarem atuando na rede estadual paulista desde a implantação da Proposta Curricular, tornando-se fontes-chave de informação, por possuírem experiências e conhecimentos relevantes para o tema da pesquisa. A análise final dos dados reunidos foi feita à luz do referencial teórico norteador da pesquisa e mediante análise de conteúdo. A partir da análise dos dados obtidos concluiu-se que o Programa São Paulo Faz Escola é insuficiente em seu principal objetivo, a melhoria da qualidade do ensino, tendo em vista que se constitui em um material padronizado que não contempla a realidade dos educandos, além de se mostrar incompleto em relação aos conteúdos considerados como necessários para o desenvolvimento do educando. A partir desta análise pode-se notar que inicialmente há um processo de infidelidade normativa e de resistência por parte dos professores em cumprir o que é expresso nos documentos oficiais, no entanto, aos poucos este foi substituído por um processo de adaptação, acomodação e aceitação ao Currículo paulista.

Palavras-Chave: Política educacional. Programa São Paulo Faz Escola. Proposta Curricular Paulista. Percepção de Professores.

ABSTRACT:

This research was developed within the research line "Training of Education Professionals, Educational Policies and Public School" of the Graduate Program in Education of the Faculty of Sciences and Technology, UNESP / Campus de Presidente Prudente. The main objective of this study is to analyze the possibilities, tensions and challenges of the São Paulo Faz Escola Program from the point of view of teachers, taking the particular case of a state school in the municipality of Presidente Prudente - SP. The São Paulo Faz Escola Program was implemented by the State Department of Education of São Paulo in 2008, with the purpose, expressed in official documents, of combating the low school performance found from external evaluations. In summary, the Program has a set of apostilled materials that aims to subsidize the work of the teacher in the classroom, thus has: teacher's notebooks (which determines the step by step of the classes, with methodologies and forms of evaluations), notebook (with activities to be carried out), and the Manager's notebook (with information on the implementation of the Proposal). Starting in 2010, the program becomes the new Official Curriculum of the State of São Paulo, making it compulsory for all schools in São Paulo. In this way, qualitative research was carried out using the following methodological procedures for data collection: bibliographical research, documentary research, questionnaire application and semistructured type interview with ten teachers from a State school in the municipality of Presidente Prudente. The research participants were chosen because they have been working in the São Paulo state network since the implementation of the Curricular Proposal, becoming key sources of information, because they have relevant experiences and knowledge for the research theme. The final analysis of the collected data was made in the light of the theoretical reference guide of the research and through content analysis. Based on the analysis of the data obtained it was concluded that the São Paulo Faz Escola Program is insufficient in its main objective, the improvement of the quality of teaching, considering that it is a standardized material that does not contemplate the reality of the students, besides to be incomplete in relation to the contents considered necessary for the student's development. From this analysis it can be noted that what is wrong with the norm and the resistance on the part of the teachers to fulfill what is right is the same in the official documents, with respect to the process of adaptation, accommodation and acceptance to the São Paulo curriculum.

Keywords: Educational politics. São Paulo School Program. Proposed Pauline Curriculum. Teachers' Perception

LISTA DE FIGURAS:

Figura 1: Cidade de Presidente Prudente: Avenida Brasil.....	30
Figura 2: Primeira Escola de Presidente Prudente: Escola Adolfo Arruda Mello.....	30
Figura 3: Localização do Município Presidente Prudente.....	31
Figura 4 : Presidente Prudente e Municípios Limítrofes.....	32
Figura 5: Jornal do Aluno.....	62
Figura 6: Material didático da Proposta curricular.....	65

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de Matrículas – Presidente Prudente 2016.....	33
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Objetivos Específicos e Procedimentos Metodológicos da Pesquisa.....	23
Quadro 2: Quadro de atendimento geral da Unidade Escolar.....	35
Quadro 3: Sujeitos da pesquisa.....	39
Quadro 4: Gênero dos Participantes.....	40
Quadro 5: Situação Funcional dos Professores.....	41
Quadro 6: Atuação Docente em Outra(S) Rede(S) de Ensino:.....	42
Quadro 7: Quantidade de Escolas em que Trabalham:.....	42
Quadro 8: Pressupostos centrais do neoliberalismo de mercado.....	49
Quadro 9: Conceitos das diferentes teorias do Currículo:.....	75
Quadro 10: Consulta aos bancos de teses e dissertações.....	80
Quadro 11: Produções Acadêmicas <i>stricto-sensu</i> levantadas no banco de teses da UNESP no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, campus de Araraquara.....	81
Quadro 12: Produções Acadêmicas <i>stricto-sensu</i> levantadas no banco de teses da UNESP no Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência, campus de Bauru.....	82
Quadro 13: Produções Acadêmicas <i>stricto-sensu</i> levantadas no banco de teses da UNESP no Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, campus de Franca.....	83
Quadro 14: Produções Acadêmicas <i>stricto-sensu</i> levantadas no banco de teses da UNESP no Programa de Pós-graduação em Educação, campus de Marília.....	83
Quadro 15: Produções Acadêmicas <i>stricto-sensu</i> levantadas no banco de teses da UNESP no Programa de Pós-graduação em Educação, campus de Presidente Prudente.....	85
Quadro 16: Produções Acadêmicas <i>stricto-sensu</i> levantadas no banco de teses da UNESP no Programa de Pós-Graduação em Geografia, campus de Rio Claro.....	86
Quadro 17: Produções Acadêmicas <i>stricto-sensu</i> levantadas no banco de teses da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.....	88
Quadro 18: Produções Acadêmicas <i>stricto-sensu</i> levantadas no banco de dissertações e teses da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.....	90
Quadro 19: Produções Acadêmicas <i>stricto-sensu</i> levantadas na biblioteca digital da Universidade de São Paulo – USP.....	91
Quadro 20: Produções Acadêmicas <i>stricto-sensu</i> levantadas na base de dissertações e teses Pontifícia Universidade Católica – PUC.....	93
Quadro 21: Opinião docente sobre a razão da formulação da Proposta Curricular.....	96

Quadro 22: Opinião docente sobre a existência período de adaptação dos docentes e alunos ao material didático da Proposta Curricular.....	100
Quadro 23: Sentimentos/expectativas dos docentes diante da chegada da Proposta Curricular.....	100
Quadro 24: Materiais trazidos para escola e professores com a chegada da Proposta.....	105
Quadro 25: Opinião dos docentes sobre as vantagens da implantação da Proposta Curricular.....	106
Quadro 26: Opinião dos docentes sobre as desvantagens da implantação da Proposta Curricular.....	107
Quadro 27: Avaliação dos docentes sobre os materiais trazidos para escola e professores com a chegada da Proposta.....	110
Quadro 28: Mudanças na escola com a implantação da Proposta Curricular.....	112
Quadro 29: Mudanças no Projeto Político Pedagógico da escola a partir da Proposta Curricular.....	114
Quadro 30: Opinião docente sobre a autonomia escolar após a implantação da Proposta Curricular.....	115
Quadro 31: Opinião docente sobre preferência de trabalho com os materiais da Proposta Curricular ou com o Livro Didático do PNLD.....	122
Quadro 32: Necessidade de utilização de outros materiais didáticos em conjunto aos materiais da Proposta Curricular.....	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação

APM – Associação de Pais e Mestre

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

CF – Constituição Federal

CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

COESP - Currículo Oficial do Estado de São Paulo

CEF-SP - Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo

EF. – Ensino Fundamental

EFAP - Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores

EM. – Ensino Médio

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FCT - Faculdade de Ciências e Tecnologia

FEPASA - Ferrovia Paulista S/A

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

IDH-M - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIC. - Licenciatura

MEC - Ministério da Educação

ONG - Organizações não-governamentais

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNP - Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico

PFL - Partido da Frente Liberal

PIB – Produto Interno Bruto

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPP - Projeto Político Pedagógico
PSDB – Partido social democrático brasileiro
PUC – Pontifícia Universidade Católica
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEESP - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SPFE - São Paulo faz Escola
TIC - Tecnologias da informação e comunicação
UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	20
2.2 Contextualização e Caracterização do Campo de Pesquisa	28
2.2.1 O município de Presidente Prudente.....	28
2.2.2 A Escola Campo de Pesquisa.....	33
2.3 . Instrumentos para geração de dados.....	36
2.3.1. A elaboração do questionário.....	36
2.3.2 A seleção dos professores participantes da investigação.....	37
2.3.3 A elaboração do roteiro de entrevista	37
2.4 Os sujeitos da pesquisa: o perfil dos entrevistados.....	39
3 NEOLIBERALISMO, REFORMA DO ESTADO, POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E REFORMA CURRICULAR PAULISTA: CONTEXTUALIZAÇÃO E RELAÇÕES.....	45
3.1 O Programa “São Paulo Faz Escola” e a Proposta Curricular Paulista: contextualização, características e implicações.....	60
3.2 Discussão sobre currículo.....	73
4. APRESENTANDO E DISCUTINDO OS RESULTADOS DA PESQUISA.....	80
4.1. Levantamento de Teses e Dissertações acerca da temática de pesquisa.....	95
4.2. Análise das Entrevistas: a voz dos sujeitos da pesquisa.....	95
4.2.1. O processo de implantação da Proposta Curricular Paulista.....	95
4.2.2 A Proposta Curricular Paulista e seus materiais na avaliação docente.....	105
4.2.3 Mudanças na escola e no trabalho docente com a implementação da Proposta Curricular.....	112
4.2.4 Movimentos de resistência e recontextualização/reapropriação da Proposta Curricular.....	116
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
6. REFERÊNCIAS.....	129
7. APÊNDICES.....	142

1 INTRODUÇÃO

O tema da pesquisa em tela surgiu muito antes da minha entrada na graduação, pois eu tive contato direto com a implementação da Proposta Curricular Paulista por meio do Programa “São Paulo Faz Escola” em 2008, quando ainda cursava o Ensino Médio na rede estadual paulista no município de Presidente Prudente.

Nesse período, o Programa São Paulo Faz Escola foi implantado pelo governo estadual, chegando à escola em que eu estudava por meio dos chamados “caderno do aluno” e “caderno do professor”. Nesse período houve resistências frente ao material em todo Estado de São Paulo, entretanto os professores precisavam cumprir as apostilas do programa e, por diversas vezes os professores “fingiam que estavam trabalhando com o material”, passando as respostas na lousa para que os alunos copiassem, enquanto eles trabalhavam efetivamente com seus próprios planejamentos e materiais, alegando diversos erros no material apostilado.

No início de 2012, já cursando o 3º ano de Pedagogia na Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP/Campus de Presidente Prudente, ingressei no grupo de estudos do Professor Dr. Silvio César Nunes Militão, no qual tive a oportunidade de conhecer sobre a inserção dos “Sistemas Apostilados de Ensino” em redes municipais paulistas e pude desenvolver um projeto de iniciação científica com duração de um ano, financiado pela FAPESP, com o tema “A Adoção de Sistema Apostilado de Ensino num Município do Interior Paulista: a visão de professores polivalentes e especialistas”.

Em uma das reuniões do referido grupo de estudos, abordou-se a discussão do texto “*São Paulo Faz Escola? Da alienação do trabalho docente*”, de autoria de Maria Izaura Cação. Durante a discussão desse texto, minha inquietude em relação a tal programa retornou, surgindo a ideia de uma pesquisa voltada para os professores que trabalham com tais materiais, buscando investigar quais são suas percepções sobre o trabalho docente frente ao material do referido programa.

Assim, a presente pesquisa de mestrado, intitulada “Programa São Paulo Faz Escola: percepções de professores de uma escola estadual paulista” desenvolvida junto ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia/ Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP), encontra-se vinculada à linha de pesquisa “Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública”.

Este trabalho tem como foco a política pública educacional “São Paulo Faz Escola”, que se solidifica como o novo Currículo Oficial Paulista. A Proposta Curricular/Programa São

Paulo Faz Escola, criado em 2007, adentrou as escolas estaduais paulistas em meados de 2008, tendo como principal objetivo, conforme o discurso oficial, a melhoria da qualidade do ensino por meio da homogeneização do currículo. Para uma análise apurada acerca dessa política são apontados como referências diversos autores que também se debruçam sobre o tema, dentre eles podemos destacar: Cação (2011), Russo e Carvalho (2012), Paes e Ramos (2014) e Fini (2008).

Tendo em vista obter pressupostos para a compreensão acerca da Reforma Curricular antes disseminada por meio do Programa São Paulo Faz Escola, a presente pesquisa faz uma breve contextualização acerca da década de 1990, década marcada pelo movimento de Reforma do Estado que dissemina nas políticas públicas o modelo gerencial de administração. Tal Reforma se solidifica no governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC, Presidente da República pelo Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB.

Em âmbito paulista, as reformas educacionais formuladas e implementadas a partir de meados da última década do século recém-findado, alinhadas aos pressupostos neoliberais, têm como consequência a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Tal Proposta faz parte de um arranjo de medidas adotadas para a educação básica que altera o cotidiano das escolas públicas, a partir de 2008 com a implementação do programa “São Paulo Faz Escola”.

No Governo de Mário Covas (1995/2000), foram formuladas novas diretrizes educacionais que tinham como propósito superar uma suposta “crise” na administração pública a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE/SP).

As diretrizes do comunicado foram regulamentadas por meio de diversas leis, decretos e resoluções, dessa maneira, foram implantadas mudanças na política educacional paulista, como por exemplo: a inserção da Progressão Continuada no Ensino Fundamental, aprovação de novo Plano de Carreira para o magistério, reorganização da estrutura física da Rede, implantação de classes de aceleração, criação do Programa de Parceria Educacional Estado-Município e incentivo à municipalização do Ensino Fundamental de Ciclo I, reclassificação de alunos no ensino fundamental e médio, criação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), entre outras. (NUNES; GARCIA, 2013).

A reforma implantada evidencia as avaliações externas como mecanismo de controle da qualidade educacional, dessa maneira o Estado desempenha o papel de avaliador da educação. Cumpre destacar ainda a implantação da política de bonificação mediante resultados positivos em avaliações.

Entretanto, a nova Proposta para educação pública se solidificou agravando os problemas educacionais, tais como o aumento de alunos por sala, falta de professores, baixos salários, sucateamento das escolas e a aprovação automática de alunos visando mudança dos índices de reprovação e evasão. As escolas passaram a serem “classificadas” e “premiadas” de acordo com o desempenho de seu alunado (CAÇÃO, 2011).

O governo do Estado de São Paulo por meio da Secretaria do Estado da Educação (SEE) implementou o “Programa São Paulo Faz Escola”, criado em 2007. O programa tem como foco a implantação de um Currículo único para as mais de 5 mil escolas da rede pública estadual, todos os alunos da rede estadual recebem o mesmo material didático e seguem o mesmo plano de aula. No âmbito do discurso governamental, acredita-se que o fato de todas as unidades escolares contarem com o mesmo Currículo pedagógico auxilia na melhoria da qualidade de ensino da rede pública, uma vez que coloca todos os alunos da rede estadual no mesmo nível de aprendizado” (SÃO PAULO, 2008).

O Programa São Paulo Faz escola surge como parte de diversas medidas que foram articuladas pela SEE. Em suma, trata-se de materiais “apostilados” destinados aos alunos, professores e também gestores. Quando os materiais foram entregues nas escolas no ano de 2008, trouxe consigo uma carta de apresentação, na qual a então Secretária da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, destaca:

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

A SEE deixa claro que o objetivo da Reforma Curricular iniciada em 2007 e implementada em 2008, a partir do Programa São Paulo Faz Escola, é garantir a qualidade da educação por meio da unificação do ensino em toda rede paulista. (SÃO PAULO, 2010).

Nesse sentido, ao analisarmos a política educacional atual depreende-se que a mesma se constitui mediante as características neoliberais disseminadas a partir da década de 1990. Nesse período o neoliberalismo se torna hegemônico na sociedade, determinando mudanças estruturais na atuação do Estado e direcionando as políticas sociais no Brasil.

Diante do exposto, emergem algumas indagações a respeito do Programa São Paulo faz Escola: Quais são as possibilidades, as tensões e os desafios do Programa São Paulo Faz Escola a partir da ótica dos professores? Como a Proposta do Programa foi concebida pelo

Estado? De que forma os professores compreendem e avaliam o Programa São Paulo Faz Escola?

Visando responder a tais questionamentos temos como objetivo precípua da pesquisa “Analisar as possibilidades, tensões e os desafios do Programa São Paulo Faz Escola a partir da ótica dos professores”. Assim, contempla, como objetivos específicos:

- Compreender e analisar o Programa São Paulo Faz Escola;
- Compreender como os professores concebem o Programa São Paulo Faz Escola e como avaliam sua implantação e implementação na escola;
- Identificar e analisar de que forma as tensões e desafios são percebidos pelos professores a partir da implantação e implementação do Programa São Paulo Faz escola.

Tendo em vista os objetivos propostos como norteadores deste trabalho, julgou-se necessário distribuí-lo em diferentes seções que serão brevemente apresentadas.

A seção 1 denominada “Introdução” visa apresentar a temática central da pesquisa, destacando seus principais aspectos. Além de apresentar objetivos da pesquisa proposta e as questões norteadoras.

A seção 2 denominada “Delineamento metodológico da pesquisa” tem como princípio destacar os procedimentos metodológicos que foram utilizados para a realização da pesquisa. Dessa maneira a seção é organizada de modo a ressaltar quais foram os caminhos percorridos para responder ao objetivo geral e objetivos específicos da pesquisa. Denota-se que a pesquisa em tela é de natureza qualitativa e encontra respaldo no estudo de caso, e se valeu de levantamento bibliográfico, pesquisa documental, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas.

A seção 3 intitulada “Neoliberalismo, Reforma do Estado, Políticas Educacionais Brasileiras e Reforma Curricular Paulista: contextualização e relações” tem como objetivo contextualizar e apresentar o programa “São Paulo Faz Escola” disseminado a partir da política educacional de José Serra (2007-2010). Ainda objetivamos propor uma discussão, mesmo que brevemente, acerca do currículo, resultando-se em referências de análise da Proposta Curricular Paulista para a rede estadual.

A seção 4 intitulada “Apresentando e discutindo os resultados da pesquisa” trata do levantamento da produção acadêmica concernente à temática da pesquisa proposta, assim como apresenta os resultados provenientes da pesquisa empírica realizada. As entrevistas semiestruturadas foram analisadas com base na análise de conteúdo e foram agrupadas nas

seguintes categorias: O processo de implantação da Proposta Curricular Paulista; A Proposta Curricular Paulista e seus materiais na avaliação docente; Mudanças na escola e no trabalho docente com a implementação da Proposta Curricular; Movimentos de resistência e recontextualização/reapropriação da Proposta Curricular.

A seção 5 denominada “Considerações Finais” apresenta de forma sintética os resultados finais da pesquisa em tela, buscando responder aos questionamentos e aos objetivos propostos a partir da ótica dos professores.

2. DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta seção tem como objetivo apresentar os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento da presente pesquisa. Dessa maneira, com a organização desta seção apresentamos os caminhos percorridos para responder ao objetivo geral proposto, buscando explicitar os procedimentos e os instrumentos utilizados para coleta e análise dos dados. Embasando-se no objetivo geral como um elemento norteador para esta investigação o delineamento da pesquisa foi desenvolvido pela abordagem qualitativa.

A autora Minayo (1994, p.22) defende que “é a metodologia que explicita as opções teóricas fundamentais, expõe as implicações do caminho escolhido para compreender determinada realidade e o homem em relação com ela”.

A pesquisa em tela denominada “Programa São Paulo Faz Escola: percepções de professores de uma escola estadual paulista” encontra-se subsidiada na abordagem de pesquisa qualitativa, que segundo Richardson e Wainwright (2006, p. 1), “a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos”.

A pesquisa qualitativa era primordialmente vista com desconfiança por investigadores das ciências exatas e da natureza que, majoritariamente, dão maior ênfase e credibilidade à pesquisa de natureza quantitativa, entretanto a modalidade de pesquisa qualitativa adquiriu mais respeitabilidade nos últimos anos (RICHARDSON; WAINWRIGHT, 2006).

Conforme apontam Lüdke e André (1986, p. 11),

É cada vez mais evidente o interesse que os pesquisadores da área da educação vêm demonstrando pelo uso das metodologias qualitativas. Apesar da crescente popularidade dessas metodologias, ainda parecem existir muitas dúvidas sobre o que realmente caracteriza uma pesquisa qualitativa, quando é ou não adequado utilizá-la.

Dessa maneira, discutindo o conceito de pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994), apresentam as características básicas que configurariam esse tipo de estudo:

- a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados, e o investigador/pesquisador como principal instrumento. A pesquisa qualitativa demanda que o pesquisador tenha contato direto e prolongado

com o ambiente a ser pesquisado, buscando elucidar questões educativas, por meio do trabalho de campo;

b) A investigação qualitativa é descritiva, sendo que os dados recolhidos se constituem em transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. A abordagem qualitativa nos remete que nada é trivial, e que tudo contém potencial para compreensão do objeto de pesquisa;

c) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;

d) O pesquisador foca sua atenção no “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua própria vida, com o intuito de capturar a “perspectiva dos participantes” acerca das questões pesquisadas, possibilitando reconhecer diferentes pontos de vista sobre um único tema de estudo;

e) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, no início o estudo apresenta questões muito amplas que vão se afunilando e se tornam mais diretos e específicos.

Tomando como verdadeiro o “princípio de que não há metodologias ‘boas’ ou ‘más’ intrinsecamente e sim metodologias adequadas ou não adequadas para tratar um determinado problema”, considerando que no estudo proposto “não se pretende fazer generalizações de tipo estatístico” (ALVES, 1991, p. 58) e sim o “aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno” (RICHARDSON; WAINWRIGHT, 2006, p. 11), a pesquisa qualitativa emerge como a mais apropriada para tratar o tema em estudo, que visa desvelar as percepções dos professores de uma escola estadual paulista acerca do Programa São Paulo Faz Escola.

Apesar das peculiaridades das abordagens qualitativa e quantitativa, não se acredita numa “falsa oposição entre qualitativo e quantitativo, que deve, de início, ser descartada: a questão é de ênfase e não de exclusividade” (ALVES, 1991, p. 54). Deste modo, reconhecendo que métodos quantitativos e qualitativos são complementares e não excludentes, em favor do estudo proposto, não descartamos a utilização de dados numéricos destinados à construção de gráficos e tabelas.

Conforme aponta Alves (1991, p. 60), a observação, a entrevista e a análise de documentos “são os principais procedimentos de coleta de dados em pesquisas qualitativas. Estes, porém, são frequentemente complementados por outras técnicas”.

A pesquisa qualitativa pode assumir várias formas, dentre elas destacam-se a pesquisa do tipo etnográfico e o estudo de caso (LUDKE; ANDRE, 1986). Dessa maneira destacamos que a pesquisa em tela tem como condutor o estudo de caso qualitativo, tomando o caso particular de uma escola da rede pública estadual paulista de ensino.

Conforme destaca a pesquisa de Merriam 1988 (Apud ANDRÉ, 2005, p. 17) o estudo de caso apresenta quatro características primordiais, sendo estas a particularidade, a descrição, heurística e indução.

Particularidade significa que o estudo de caso focaliza uma situação, um programa, um fenômeno particular. O caso em si tem importância, seja pelo que revela sobre o fenômeno, seja pelo que representa. É, pois, um tipo de estudo adequado para investigar problemas práticos, questões que emergem do dia-a-dia.

Descrição significa que o produto final de um estudo de caso é uma descrição densa do fenômeno em estudo. Por descrição densa, entende-se uma descrição completa e literal da situação investigada [...].

Heurística significa que os estudos de caso iluminam a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado. Podem revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido [...].

Indução significa que em grande parte, os estudos de caso se baseiam na lógica indutiva. “Descoberta de novas relações, conceitos, compreensão, mais do que verificação ou hipótese pré-definida caracteriza o estudo de caso qualitativo” (MERRIAN, 1998, p. 13 apud ANDRÉ, 2008).

Destaca-se ainda que a fase exploratória consiste no momento de definir as unidades de análise, ou seja, o próprio caso, assim como enfatiza o estudo de André citado abaixo:

O estudo de caso começa com um plano muito incipiente, que vai delineando mais claramente à medida que o estudo avança. A pesquisa tem como ponto inicial uma problemática, que pode ser traduzida numa série de questões, em pontos críticos ou em hipóteses provisórias. A problemática pode ter origem na literatura relacionada ao tema, ou pode ser uma indagação decorrente da prática profissional do pesquisador, ou pode dar continuidade a pesquisas anteriores, ou ainda pode nascer de uma demanda externa, como a pesquisa avaliativa. Esses questionamentos iniciais tendem a se modificar, conforme o estudo caminha: alguns se firmam, mostrando-se realmente relevantes para aquela situação, outros terão que ser descartados pela sua pouca pertinência ao caso e aspectos não previstos podem vir a ser incorporados ao estudo. (ANDRÉ, 2008, p.48)

A etnografia é uma pesquisa tradicionalmente utilizada pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Aplicado às questões educacionais, o estudo de caso etnográfico se faz ideal quando se pretende “entender um caso particular levando em conta seu contexto e complexidade” (ANDRÉ, 2010, p. 29).

Dessa maneira, a escola inicialmente indicada para a realização da pesquisa atende aos requisitos relevantes acerca do processo de implementação da Proposta Curricular no Estado de São Paulo, devido principalmente a suas particularidades e peculiaridades, por ter vivenciado este processo de forma ativa e significativa.

O foco não é a escola em si, mas os insights que o estudo exaustivo de uma unidade pode trazer para o entendimento dos modos de apropriação das reformas pelos atores escolares. Nessa situação, pode-se utilizar como métodos de coleta de dados: entrevista individual e coletiva com professores, análise de documentos legais e de documentos escolares, observação de reuniões dentro e fora da escola (ANDRÉ, 2008, p.20).

Tendo em vista a abordagem de pesquisa adotada e o objetivo precípua do estudo proposto, no tocante à elaboração de instrumentos para coleta de dados, a pesquisa em tela inicialmente delineou como instrumentos norteadores para a sua execução os seguintes procedimentos de coleta de dados: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, aplicação de questionário e realização de entrevistas.

Quadro 1 - Objetivos Específicos e Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

Analisar o Programa São Paulo Faz Escola.	Pesquisa Documental; Pesquisa Bibliográfica.
Compreender como os professores concebem o Programa São Paulo Faz Escola e como avaliam sua implantação e implementação na escola.	Aplicação de Questionário; Realização de Entrevistas Semiestruturadas.
Identificar e analisar de que forma as tensões e desafios são percebidos pelos professores a partir da implantação e implementação do Programa São Paulo Faz escola.	Aplicação de Questionário; Realização de Entrevistas Semiestruturadas.

Fonte: elaborado pela autora (2017).

Tendo em vista a abordagem de pesquisa adotada e o objetivo precípua do estudo proposto, no que se vale em relação de elaboração de instrumentos para coleta de dados, a pesquisa em tela, inicialmente, delineou como instrumentos norteadores para a sua execução os seguintes procedimentos de coleta de dados: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, aplicação de questionário e realização de entrevistas.

Assim como enfatiza Fonseca (2002, p.32): “Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto”. Dessa forma, com o propósito de alcançar os objetivos destacados, inicialmente, realizou-se a pesquisa bibliográfica, que envolveu o levantamento de referenciais teóricos, seleção e o estudo de diversas publicações (artigos científicos, livros, dissertações, teses, etc.) relacionadas à temática em questão, colocando o pesquisador em contato direto com toda a produção sobre assunto em tela, bem como permitindo a construção do referencial teórico do presente trabalho.

A pesquisa bibliográfica tem como principal característica a identificação e análise dos dados escritos em livros, artigos, revista e outros, tendo como finalidade colocar o investigador em contato com o que já foi produzido sobre o tema a ser pesquisado.

Na sequência, realizou-se a pesquisa documental, que na síntese de Fonseca (2002, p.32) “[...] recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.”. Nessa etapa da pesquisa procura-se realizar a seleção, exploração e análise da legislação estadual referente ao fenômeno investigado, bem como de dados estatísticos concernentes aos aspectos educacionais, demográficos, socioeconômicos, histórico-culturais e político-partidários do município em estudo e da escola campo da pesquisa.

Na explicação de Gil (1999, p. 66):

A pesquisa documental assemelha-se muito a pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas.

Como instrumento de coleta de dados empíricos em nossa pesquisa, utilizamos primeiramente a aplicação de um questionário (Apêndice A), composto por perguntas abertas e fechadas, aos dez professores participantes. Esses professores atuam na rede estadual paulista e lidam diariamente com a Proposta curricular, o que será mais elucidado quando tratarmos sobre os critérios que foram empregados para a seleção dos sujeitos participantes.

A utilização do questionário como um instrumento de coleta de dados tem se mostrado uma técnica muito utilizada nas práticas de coleta e análise de dados qualitativos, sobretudo porque “O questionário permite levantar características pessoais, profissionais e de formação de um número mais amplo de professores, oferecendo uma maior contingência de informações a respeito da totalidade dos professores”. (YAMASHIRO, 2008, p. 87).

No entanto, cumpre salientar que o uso do questionário também pode apresentar certas desvantagens, como a ausência de diálogo entre o entrevistador e o sujeito da pesquisa, fator que pode impossibilitar maior aprofundamento de ideias, mesmo quando apresentado em forma de questões abertas. Por essas desvantagens elencadas, na presente pesquisa faremos o uso do questionário atrelado ao uso de entrevistas semiestruturadas.

Dessa maneira, foram realizadas as entrevistas do tipo semiestruturada com os dez professores escolhidos como fontes-chave de informação, “assim denominadas por possuírem experiências e conhecimentos relevantes sobre o tema em estudo ou por estarem, na sua comunidade ou no seu grupo social, em posição (econômica, social ou cultural) de fornecer dados que outras pessoas desconhecem total ou parcialmente” (SORIANO, 2004, p. 153-154).

Sobre a modalidade de entrevista semiestruturada, Gil (1999, p. 120) explica que “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”.

Acerca da conceituação de entrevistas semiestruturadas, salienta-se que Triviños (2008) e Manzini (2003) compartilham de ideias similares. Ambos enfatizam que tal instrumento de produção de dados possui caráter interativo, marcando o encontro do pesquisador com o sujeito participante, extraindo desse contato os conhecimentos que são necessários para o cumprimento dos objetivos destacados na pesquisa. Neste tipo de entrevista é possível buscar informações face-a-face com o entrevistado e pode se caracterizar por uma conversa orientada por um objetivo a ser destacado/estabelecido pelo pesquisador.

[...] podemos entender a entrevista social como sendo um meio ou instrumento para a coleta de dados sobre um determinado tema que se refere a um problema de pesquisa. Assim dentre os vários tipos de entrevistas, focalizaremos aquela, cuja finalidade decorra da pesquisa social com um problema de investigação definido. A conversa informal passaria a ser orientada por um objetivo previamente definido pelo investigador social que modifica o caráter da conversa informal passando, então, a adquirir características de entrevista como uma técnica de coleta de dados. (MANZINI, 1990, p. 150).

Dessa maneira podemos enfatizar que a entrevista é um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, que possui principalmente caráter de interação, como salientam Lüdke e André (1986).

[...] na entrevista a relação que se cria é a interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o

tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista.

Cumprе destacar que Ludke e André (1986, p.33-34), esclarecendo acerca da utilização da entrevista semiestruturada, enfatizam que a grande vantagem das entrevistas sobre outras técnicas é o fato de ela permitir a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre variados assuntos, permitindo o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de alcance mais superficial, como o uso de apenas questionários.

As entrevistas semiestruturadas permitem liberdade de percurso, o que as entrevistas padronizadas ou estruturadas não dispõem, pois devemos seguir precisamente suas questões. As entrevistas semiestruturadas possibilitam a utilização das duas supracitadas de forma articulada, onde se tem um roteiro pré-estabelecido, porém se tem a liberdade de não segui-lo precisamente, ou seja, o entrevistador pode fazer alterações que lhe pareçam necessárias, permitindo que a entrevista ocorra de forma natural. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.67).

A partir da realização das entrevistas (Apêndice B), encerramos a fase de coleta dos dados da pesquisa. No momento seguinte, nos empenhamos a organizar as informações obtidas e analisá-las de acordo com o método que julgamos adequado ao delineamento metodológico da pesquisa.

A transcrição das entrevistas foi “[...] a primeira versão escrita do texto da fala do entrevistado que deve ser registrada, tanto quanto possível, tal como ela se deu” (SZIMANSKI, et.al, 2011, p. 77). Posteriormente, realizamos uma segunda versão da transcrição na qual foi “[...] feita uma limpeza dos vícios de linguagem e no texto grafado segundo as normas ortográficas e de sintaxe” (SZIMANSKI, et.al, p. 77, 2011).

Após a coleta e sistematização dos dados julgados necessários, a interpretação e análise final dos mesmos ocorreram à luz do referencial teórico norteador da pesquisa mediante análise de conteúdo com base nas orientações de Laurence Bardin (2010) e de Maria Laura Franco (2008). Bardin (2010, P. 42) conceitua a análise de conteúdo como “uma técnica

de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”.

A análise de conteúdo parte da mensagem obtida durante a pesquisa, ou seja, “o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2008, p.13). Denota-se que a principal finalidade da Análise de Conteúdo é a de produzir inferências sobre qualquer um dos elementos do processo de comunicação, dessa maneira considera-se que a inferência:

[...] confere a esse procedimento relevância teórica, uma vez que implica, pelo menos, uma comparação, já que a informação puramente descritiva, sobre conteúdo, é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem (escrita, falada e/ou figurativa) é sem sentido até que seja relacionado a outros dados. O vínculo entre eles é representado por alguma forma de teoria (FRANCO, 2008, p. 26).

O método de análise de conteúdo descrito por Bardin (1977) consiste em três etapas: 1) Pré análise – fase da organização do material a ser analisado, é desenvolvida para sistematizar as ideias iniciais e estabelecer indicadores para a interpretação das informações coletadas nas entrevistas. 2) Exploração do material – Construção das operações de codificação e definição de categorias de análise. Todo material coletado é recortado em unidades de registros, que permitirão a identificação de palavras-chaves dando origem à categorização. 3) Tratamento dos resultados – nesta etapa é preciso a condensação e o destaque das informações para uma análise reflexiva e crítica.

A fase da análise da entrevista pressupõe a explicitação da compreensão do fenômeno que está sendo estudado. O pesquisador deve estar atento não somente a fala do entrevistado, mas também ao meio no qual ele está inserido. Durante o processo de análise a compreensão do fenômeno vai se modificando e é aprofundado durante o trabalho. (SZIMANSKI, et.al, 2011).

Dessa maneira, após a realização dos procedimentos de pré-análise, procedemos à construção e análise de categorias. Este procedimento metodológico, de acordo com Franco (2008, p. 57,) é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias a partir de critérios definidos”. Ainda a autora ressalta que o critério de categorização podem ser: sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo seu sentido, com

emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivo (categorias que podem ser classificadas como diversas perturbações de linguagem).

Para um bom esclarecimento dos resultados alcançados pela pesquisa Bardin (2010) enfatiza acerca da importância do estabelecimento de “boas” categorias, que devem contemplar as seguintes qualidades:

Exclusão múltipla: “[...] esta condição estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão. As categorias deveriam ser construídas de tal maneira que um elemento não pudesse ter dois ou vários aspectos susceptíveis de fazerem com que fosse classificado em duas ou mais categorias” (BARDIN, 2010, p. 147).

Homogeneidade: “Um único princípio de classificação deve governar a sua organização. Num mesmo conjunto categorial só se pode funcionar com um registro e com uma dimensão de análise” (BARDIN, 2010, p. 148).

Pertinência: “uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido” (BARDIN, 2010, p. 148).

Objetividade e a fidelidade: “As diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises” (BARDIN, 2010, p. 148).

Produtividade: “Um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e dados exactos” (BARDIN, 2010, p. 148).

Conclui-se que “Formular categorias, em análise de conteúdo, é por via de regra um processo longo, difícil e desafiante” (FRANCO, 2008, p 58), pois implica em diversas retomadas à teoria e ao material que está sendo analisado, bem como pressupõe um trabalho demasiado quanto às diferentes versões que possam vir a surgir sobre o sistema categórico. Com a utilização deste instrumento, foi então realizada a análise final dos dados coletados a partir dos questionários aplicados e da realização de entrevistas junto aos os professores participantes da pesquisa.

2.2 Contextualização e Caracterização do Campo de Pesquisa

2.2.1 O município de Presidente Prudente

O município de Presidente Prudente, que atualmente conta com uma população estimada de 225.271 habitantes, abriga a escola campo desta pesquisa.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Presidente Prudente possui uma área territorial de 562,107 km², sendo que 16,5600 km² estão em perímetro urbano, sendo o 36º município mais populoso do Estado de São Paulo e primeiro de sua Região, ou seja, a 10ª Região Administrativa do Estado paulista, cujo município de Presidente Prudente é a sede regional e que abrange ao todo 53 municípios.

A cidade de Presidente Prudente surgiu a partir do projeto de uma estação da Estrada de Ferro Sorocabana, na região, quando o Coronel Francisco de Paula Goulart demarcou uma área para a formação do povoado, com uma divisa entre esta área e a fazenda (atual Av. Washington Luis) (IBGE, 2014).

Neste período, a cidade era se resumia em matas, uma Estrada Boiadeira, algumas tribos de índios e de alguns posseiros espalhados pela gleba de terra. Encontrava-se aqui uma turma da Estrada de Ferro Sorocabana, que colocava os trilhos e o engenheiro que planejava a construção da linha férrea e da estação (IBGE, 2014).

A localização atual da cidade era um território coberto por matas e terrenos de terra roxa, habitados por índios da etnia Guarani, que eram divididos em três tribos: Caiuás, Xavantes e Caingangues (também conhecidos como Coroados) (IBGE, 2014).

No ano de 1919, chegaram à Vila Goulart os trilhos da Estrada de Ferro, atual a Ferrovia Paulista S.A. - FEPASA. Neste período houve grande migração de pessoas que colonizaram a Vila Goulart. Ainda em 1919, adentrou ao povoado o Coronel José Soares Marcondes, este deu início ao núcleo agrícola Vila Marcondes (IBGE, 2014).

O povoado ainda atrelado ao município de Paraguaçu Paulista, antigo município de Conceição Alegre, foi elevado à categoria de município e distrito com a denominação de Presidente Prudente, pela lei nº 1798, de 28-11-1921. Dessa maneira, a cidade de Presidente Prudente foi fundada após sua emancipação da cidade de Paraguaçu Paulista por Coronel Francisco de Paula Goulart. O nome da cidade seria uma reverência ao ex-presidente Prudente de Moraes, este fora o primeiro governador do Estado de São Paulo (IBGE, 2014).

A industrialização da cidade de Presidente Prudente se deu a partir de 1930 com o avanço da agricultura. Neste período a principal atividade da cidade era a cultura de café e do algodão, exercida por proprietários, empreiteiros e colonos. A principal forma de transporte da cidade era a ferrovia, que teve grande auxílio em seu desenvolvimento, principalmente por sua grande circulação de pessoas e mercadorias (IBGE, 2014).

Figura 1: Cidade de Presidente Prudente: Avenida Brasil



Fonte: IBGE¹

Com o crescimento da cidade houve a necessidade da criação da primeira escola, atual Escola Professor Adolpho Arruda Mello (1925), o primeiro local de atendimento de saúde (1926), instalação da Paróquia (1925) e da Inspeção Distrital de Ensino (1928). Aos poucos a cidade adquiria grande nível de autonomia político-administrativa, acabando por se efetivar como a maior cidade da região (IBGE, 2014).

Figura 2: Primeira Escola de Presidente Prudente: Escola Adolfo Arruda Mello



Grupo Escolar Adolpho Arruda Mello, término da construção em 1938

¹ Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/presidente-prudente/historico> >. Acesso em dezembro de 2017.

Fonte: IBGE²

Em sua fundação a extensão territorial do município de Presidente Prudente era de 15.600km², no entanto, após sua grande expansão econômica, a cidade passou a absorver as terras do meio rural que foi progressivamente sendo transformadas em urbanas devido ao aumento das atividades produtivas na cidade, como por exemplo, a indústria, comércios e serviços. Dessa maneira, devido ao aumento de demanda habitacional o município de Presidente Prudente passou a ocupar uma área de 562,107 km². A cidade de Presidente Prudente se localiza no interior do estado de São Paulo. Pertencente à mesorregião e microrregião de mesmo nome, localiza-se a oeste da capital do estado, distando desta cerca de 558km (IBGE, 2014).

Figura 3 – Localização do Município Presidente Prudente.



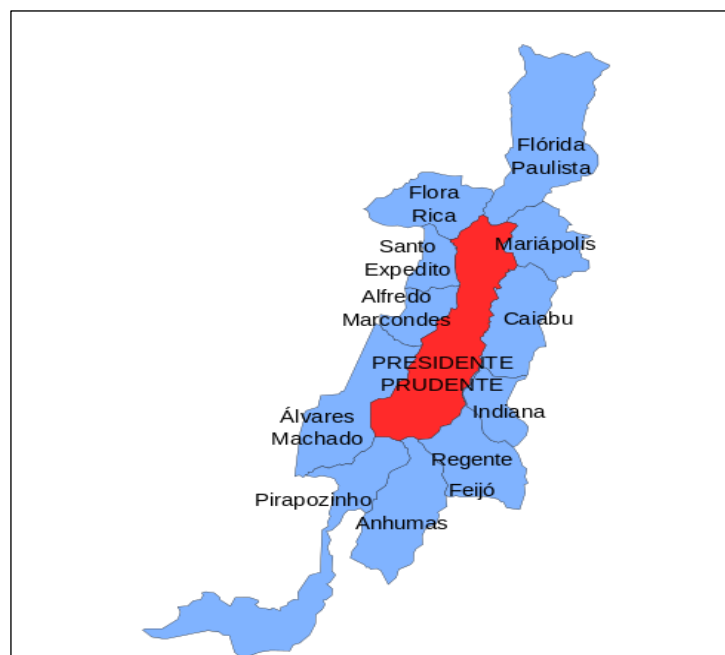
Fonte: Site Prefeitura de Presidente Prudente (2017)³

O município de Presidente Prudente se localiza na região oeste do Estado de São Paulo, limitando-se com os municípios de Alfredo Marcondes, Anhumas, Alvares Machado, Caiabu, Flora Rica, Florida Paulista, Indiana, Mariápolis, Pirapozinho, Regente Feijó e Santo Expedito.

² Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/presidente-prudente/historico> >. Acesso em dezembro de 2017.

³ Disponível em:<http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/central_mapas.xhtml>. Acesso em dezembro de 2017.

Figura 4 – Presidente Prudente e Municípios Limítrofes



Fonte: Site Prefeitura de Presidente Prudente (2017)⁴.

O município localiza-se junto a bacia hidrográfica do rio Paraná, tendo em seu território várias sub-bacias de pequenos e médios córregos. O clima de Presidente Prudente caracteriza-se como tropical chuvoso e sua temperatura média anual de 22,7 °C, contando com invernos secos e frios (com ocorrências de geadas leves em alguns poucos dias da estação) e verões chuvosos com temperaturas altas (IBGE, 2014).

A cidade de Presidente Prudente possui um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) considerado alto pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Seu valor no ano de 2015 era de 0,806, sendo o décimo terceiro maior do estado, à frente da capital, São Paulo, que aparece na décima quarta posição. O Produto Interno Bruto - PIB da cidade de Presidente Prudente ocupa o 128º lugar no ranking brasileiro. Segundo os dados do IBGE de 2015, o município possuía R\$ 30.817,38 mil no seu Produto Interno Bruto (IBGE, 2014).

Atualmente em Presidente Prudente as principais atividades econômicas são a agropecuária e a indústria, destacando-se empresas de micro e pequeno porte.

No âmbito educacional, atualmente a cidade de Presidente Prudente conta com 54 unidades escolares municipais que contemplam a Educação Infantil – berçário, maternal e pré-escola (0 a 5 anos); Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano; e educação de Jovens e Adultos.

⁴ Disponível em: <http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/central_mapas.xhtml>. Acesso em dezembro de 2017.

A rede estadual de ensino, por sua vez, conta com 28 escolas no município de Presidente Prudente, sendo: 27 de Ensino Fundamental (ciclo II) e de Ensino Médio e 1 destinada a Educação de Jovens e Adultos.

A tabela, a seguir, apresenta as Matrículas no conjunto da educação básica mantidas pelas redes de ensino no município de Presidente Prudente.

Tabela 1: Número de Matrículas – Presidente Prudente 2016

Tipos de Matrículas	Número de Matrículas em Presidente Prudente	Número de Matrículas em São Paulo	Número Matrículas no Brasil
Matrículas em creches	5.497 estudantes	SP: 1.036.466	Brasil: 3.238.894
Matrículas em pré-escolas	4.949 estudantes	SP: 1.110.204	Brasil: 5.040.210
Matrículas anos iniciais	13.148 estudantes	SP: 3.024.491	Brasil: 15.442.039
Matrículas anos finais	10.504 estudantes	SP: 2.319.170	Brasil: 12.249.439
Matrículas ensino médio	8.903 estudantes	SP: 1.885.281	Brasil: 8.133.040
Matrículas EJA	2.386 estudantes	SP: 459.959	Brasil: 3.482.174
Matrículas educação especial	245 estudantes	SP: 38.437	Brasil: 174.886

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo 2016⁵

2.2.2 A Escola Campo de Pesquisa

A escola campo dessa pesquisa foi selecionada para desenvolvimento do estudo proposto por atender aos seguintes critérios de inclusão: ser uma escola da rede estadual paulista de ensino situada no município de Presidente Prudente; atender ao ensino fundamental e ao ensino médio; possuir pelo menos duas décadas de funcionamento (de modo a possuir no seu quadro funcional professores que vivenciaram o trabalho escolar antes e após o advento do Programa São Paulo Faz Escola); e que aceitasse participar da pesquisa.

Assim, chegou-se a definição da Escola Estadual Professora Aurélia Lima⁶ para ser o campo de pesquisa e de coleta dos dados empíricos.

Atualmente a referida escola funciona em três turnos (manhã, tarde e noite), atendendo dois níveis de ensino: o fundamental (ciclo II) e o nível médio. A escola possui um diretor, um vice- diretor e dois coordenadores, totalizando assim quatro integrantes na equipe gestora. Além disso, conta com uma equipe de 27 professores e 15 funcionários, possuindo 329 alunos

⁵ Disponível em: < <http://censobasico.inep.gov.br/censobasico/#/>>. Acesso em dezembro de 2017.

⁶ Por questão ética, tanto o nome da escola quanto o nome dos sujeitos da pesquisa serão preservados neste estudo, o qual passou pela aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da FCT-UNESP. Sob o protocolo nº 53868316.0.0005.4028

matriculados no ciclo II do ensino fundamental e 270 alunos matriculados no ensino médio, totalizando assim 599 alunos matriculados.

Quanto ao seu histórico, a escola em questão não possui arquivos sobre seu surgimento. Porém, ao realizar uma breve pesquisa com os moradores do bairro próximo a escola, obteve-se informações sobre seu surgimento que, apesar de não serem concretas e formais, nos dão uma ideia de como se deu a criação da escola.

A Escola Estadual “Professora Aurélia Lima” inicialmente era uma escola rural. A escola era uma casa construída próxima à casa central da fazenda, na qual havia plantações de uva e vários trabalhadores. O dono da fazenda Sr. Itaka Shiraiwa, cedeu a casa para a criação de uma escola, que tinha como fim atender filhos de trabalhadores. A escola rural possuía apenas uma sala de aula, mas conforme a cidade foi crescendo a escola foi se adaptando a demanda de alunos que vieram para a região, aumentando assim o número de salas de aula.

No que se refere à estrutura física da escola, esta se dá basicamente por dois corredores, um que se localiza na parte direita da escola, com cinco salas de aula, onde funciona também a direção, coordenação, sala de professores e secretaria, e outro corredor afastado na parte esquerda da escola, com quatro salas de aula. As salas que estão localizadas próximas a direção são antigas e estão em bom estado de conservação e todas as janelas possuem grades de proteção. As salas que são separadas das demais foram construídas recentemente e estão em ótimo estado de conservação.

A escola possui uma sala para o diretor e vice-diretor, com apenas um computador, uma sala para os coordenadores, com um computador, uma sala de professores, ampla, com mesa, cadeiras e armários, uma secretaria ampla, com quatro funcionários, armários, dois computadores e com cinco mesas.

A escola possui dois banheiros destinados aos funcionários e dois banheiros destinados aos alunos, todos em funcionamento. Trabalham na cozinha funcionárias terceirizadas. A cozinha contém duas pias grandes, um fogão industrial, um freezer grande, uma geladeira, alguns armários e bandejas de self service. O pátio da escola é coberto, contendo quatorze mesas, quatorze bancos, um bebedouro em bom estado.

A escola tem à disposição um laboratório de informática, com cerca de dez computadores e com acesso a internet banda larga.

Localizada próximo ao pátio a escola há uma quadra poliesportiva, que é coberta e em ótimo estado de conservação, sendo que contém grades, portão, demarcações para jogos, bolas, redes, gols todos em ótimo estado.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, os objetivos do trabalho pedagógico da unidade escolar são: Melhorar a educação básica, estimular a leitura, estimular o raciocínio lógico matemático, para assim facilitar o processo de ensino aprendizagem; Diagnosticar problemas e procurar estratégias para melhorar; Procurar integrar comunidade e escola; Utilizar HTPCS para formar grupos de estudo; Estabelecer instrumentos de avaliação; Trabalhar pela igualdade; Respeitar a liberdade de expressão. Os projetos atualmente existentes são: Projeto de Leitura; Projeto de folclore; Projeto de socialização; Projeto do meio ambiente.

A clientela da escola é composta, em sua maioria, por alunos de classe baixa e de classe média, sendo que a escola atende alunos de bairros próximos, mas com realidade social opostas.

Os recursos financeiros da escola são aplicados conforme a necessidade da mesma, de acordo com o estabelecido em reuniões com a APM, com o conselho da escola e com a equipe escolar. Grande parte dos professores citados como participantes do conselho já não atuam mais na escola, os pais que estão sendo citados como membros provavelmente não têm mais filhos estudando na escola. Os responsáveis pela elaboração desse projeto foram: o Diretor, a sua Vice, a Coordenadora e demais membros da APM.

O quadro, na sequência, apresenta o atendimento ofertado pela escola campo da pesquisa:

Quadro 2: Quadro de atendimento geral da Unidade Escolar

Turno	Série/Ano	Nível	Horários	Nº de Alunos
Manhã	7ª A	EF (ciclo II)	7: 00 às 12:00	36
Manhã	8ª A	EF (ciclo II)	7: 00 às 12:00	34
Manhã	9ª A	EF (ciclo II)	7:00 às 12:00	30
Manhã	1º A	EM	7:00 às 12:00	37
Manhã	2º A	EM	7: 00 às 12:00	41
Manhã	3º A	EM	7: 00 às 12:00	37
Tarde	5ª A	EF (ciclo II)	12:00 às 17:00	33
Tarde	5ª B	EF (ciclo II)	12:00 às 17:00	31
Tarde	6ª A	EF (ciclo II)	12:00 às 17:00	34
Tarde	6ª B	EF (ciclo II)	12:00 às 17:00	34
Tarde	6ª C	EF (ciclo II)	12:00 às 17:00	31
Tarde	7ª A	EF (ciclo II)	12:00 às 17:00	33
Tarde	7ª B	EF (ciclo II)	12:00 às 17:00	35
Noite	1º B	EM	19:00 às 23:00	37
Noite	2º B	EM	19:00 às 23:00	30
Noite	2º C	EM	19:00 às 23:00	31
Noite	3º B	EM	19:00 às 23:00	29
Noite	3º C	EM	19:00 às 23:00	28

Fonte: EE. Professora Aurélia Lima

2.3. Instrumentos para geração de dados

2.3.1. A elaboração do questionário

A elaboração do questionário foi realizada a partir das orientações contidas no trabalho de Moreira e Caleffe (2008), principalmente em relação aos seguintes elementos: o uso da linguagem adequada ao vocabulário dos sujeitos; clareza e objetividade nas questões apresentadas; elaboração de itens factuais, elaboração de itens com características individuais.

Com o objetivo de responder aos objetivos delineados na pesquisa, o questionário foi organizado da seguinte maneira:

- Parte I: Identificação do Perfil dos Professores;
- Parte II: Dados da Formação Inicial e Continuada;
- Parte III: Dados da Atuação Profissional;

No que se refere à disposição dos itens, o questionário foi elaborado em três partes. Na primeira parte concentrou-se questões voltadas à identificação do perfil dos professores (nome, gênero, idade, estado civil e cidade onde reside). A segunda parte do questionário atentou-se à formação do professor entrevistado (graduação, especialização, mestrado e doutorado). A terceira parte do questionário consistiu-se em dados referentes à atuação profissional do professor (tempo de exercício no magistério, tempo de atuação na rede estadual de São Paulo, tempo de atuação na escola estudada, escolas onde leciona, série/ano para o qual leciona, cidade onde trabalha, número de escolas que leciona e quantos alunos atende por semana).

Para dar início a coleta de dados para a pesquisa, solicitamos a autorização da equipe gestora da escola. Após três tentativas conseguimos contatar a diretora que nos autorizou a realizar a pesquisa na escola. Posteriormente entrou-se em contato com a vice- diretora da unidade para agendar a aplicação do questionário, para tanto, foi preciso utilizar um pouco do tempo do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, pois seria o momento no qual poderia encontrar a maioria dos professores que lecionavam na escola.

Antes de aplicar os questionários houve uma breve apresentação da pesquisa, explicitando que o anonimato dos professores seria preservado. A aplicação do questionário ocorreu em dois dias, sendo que no primeiro dia foram aplicados sete questionários (pois alguns professores não compareceram na reunião) e no segundo dia foram aplicados treze questionários, totalizando 20 questionários respondidos.

O número de questionários respondidos foi inferior ao número de professores que atuam na unidade de ensino, pois três professores se recusaram responder ao questionário e outros quatro professores realizavam HTPC em outra unidade escolar.

2.3.2 A seleção dos professores participantes da investigação

A seleção dos professores participantes da pesquisa para a realização das entrevistas ocorreu a partir dos dados levantados pela aplicação do questionário. Tendo como base os objetivos da pesquisa, foram definidos alguns critérios para a escolha dos sujeitos da pesquisa: ser professor atuante na rede pública estadual paulista desde o ano de 2007 (ano no qual foi implantada a Proposta Curricular, objeto de estudo da pesquisa).

Em concordância com os objetivos da pesquisa, foram analisados os questionários dos vinte professores que lecionavam na determinada escola. Dessa maneira, constatou-se que dez professores atuavam na rede estadual paulista desde o ano de 2007 e vivenciaram o processo de implantação da Proposta Curricular a partir de 2008, sendo estes selecionados como sujeitos da pesquisa por atenderem ao critério de inclusão definido e por terem aceitado participar do estudo proposto.

2.3.3 A elaboração do roteiro de entrevista

A elaboração do roteiro de entrevistas teve como ponto de partida os dados que foram obtidos por meio da aplicação dos questionários mencionados anteriormente. A preparação deste instrumento de coleta de dados deu-se principalmente sob a luz do referencial metodológico aqui empregado, como por exemplo os autores: Gil (1999), Duarte (2004), Gaskell (2008), Ludke e André (1986), Manzini (2003), Marconi e Lakatos (2005), Moreira e Caleffe (2008), Szymanski (2011) e Triviños (2008).

A organização da entrevista baseou-se no modelo semiestruturado, modelo que “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LUDKE E ANDRÉ 1986, p.34). Para tanto, elaboramos um roteiro com base em três eixos norteadores: a) Implantação da Proposta Curricular; b) percepção docente acerca da Proposta Curricular e; c) a autonomia docente e escolar frente à Proposta Curricular paulista.

Com o objetivo de responder aos objetivos delineados na pesquisa, o roteiro de entrevista foi organizado da seguinte maneira:

- I – Proposta Curricular da rede estadual de ensino: formulação e implantação;
- II – Implementação da Proposta Curricular na escola pesquisada;
- III – Desdobramentos da implementação da Proposta Curricular;
- IV – A implementação da Proposta Curricular e a autonomia escolar e docente.

O Roteiro de Entrevista foi composto por objetivo, preâmbulo/introdução e 26 (vinte e seis) perguntas. Quanto ao preâmbulo, Manzini (2003) destaca que escrever as explicações que serão fornecidas para os entrevistados antes de coletar as informações é um procedimento que tem como objetivo minimizar possíveis distorções ou vieses por parte do entrevistador no momento de apresentar o porquê de se fazer a entrevista e seria, também, uma forma de uniformizar as informações para todos os entrevistados.

Com base nos ensinamentos de Marconi e Lakatos (2005, p. 205) sobre a necessidade dos instrumentos de coleta de dados empíricos serem testados “[...] antes de sua utilização definitiva, aplicando-se alguns exemplares em uma pequena população escolhida [para poder evidenciar] possíveis falhas existentes”, antes da realização das entrevistas com os professores da investigação foi aplicado um teste piloto a fim de certificar a validação do roteiro, tendo em vista posteriormente proceder com os ajustes que fossem necessários. Aplicou-se, então, o instrumento com dois professores voluntários também atuantes na rede estadual de ensino, mas que não eram participantes da pesquisa.

Com o roteiro aprovado, realizamos as entrevistas com os dez professores selecionados para a pesquisa. Dessa forma evidenciamos que o teste serviu para diminuir possíveis dúvidas acerca das questões que foram formuladas, visando contemplar o grau de compreensão dos itens elaborados e o tempo de duração da entrevista.

Para a realização das entrevistas, inicialmente contatei os professores que foram selecionados a partir dos critérios estabelecidos na pesquisa mencionados anteriormente. O contato foi feito em três reuniões de HTPC, nas quais foi possível agendar um horário com cada professor escolhido, de acordo com a disponibilidade do mesmo.

As entrevistas realizadas foram previamente agendadas e autorizadas pelos sujeitos da pesquisa, assim como pela escola escolhida. A opção pela gravação em áudio é amparada em Ludke e André (1986). Sendo que para as autoras, este instrumento é de grande valia, pois possibilita o registro de todas as expressões orais, proporcionando total liberdade ao entrevistador para focar sua atenção ao entrevistado.

Consideramos importante registrar que as entrevistas foram individuais e gravadas, sendo posteriormente transcritas, visto que “[...] o manuseio do material escrito para utilização de pesquisa é mais fácil do que o do material gravado que, se submetido repetidas vezes à escuta, rapidamente se deteriora” (QUEIROZ, 1991, p. 57).

2.4 Os sujeitos da pesquisa: o perfil dos entrevistados

Apresentamos, por fim, o perfil dos docentes que foram entrevistados, trazendo dados sobre gênero, estado civil, idade, município de residência e atuação profissional, situação funcional, tempo de atuação docente e no município pesquisado, atuação em outras redes de ensino, cargos/funções que ocupam, quantidade de escolas/turmas/alunos que atuam/atendem por semana e a formação em nível superior (graduação/pós-graduação).

O quadro 3 apresenta sinteticamente o perfil dos participantes da pesquisa, contemplando os seguintes aspectos: a idade, a formação acadêmica, a formação complementar e o tempo de atuação na Rede Estadual Paulista.

Quadro 3: Sujeitos da pesquisa

Participantes	Idade em anos	Formação Acadêmica	Formação Complementar	Tempo em anos de Atuação na Rede Estadual Paulista
Entrevistado A	39	Lic. em Matemática	Mestrado em Matemática Aplicada	12
Entrevistado B	47	Lic. em Geográfica	-----	19
Entrevistado C	48	Lic. em Educação Física; Pedagogia	-----	24
Entrevistado D	39	Lic. em Ciências Biológicas; Pedagogia	Gestão Escolar	15
Entrevistado E	38	Lic. em Matemática; Pedagogia	-----	10
Entrevistado F	38	Artes Visuais; Pedagogia	-----	19
Entrevistado G	35	Lic. em Letras	Complementação Pedagógica	16
Entrevistado H	51	Lic. em Filosofia e Teologia	Filosofia; Educação; Psicopedagogia; Mestrado e Doutorado em Educação.	16
Entrevistado I	42	Lic. em Matemática	Gestão Escolar	21
Entrevistado J	43	Lic. em Matemática;	Psicopedagogia	15

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

O quadro 4 demonstra o sexo dos professores que foram entrevistados.

Quadro 4: Gênero dos Participantes

Gênero	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Feminino	7	70%
Masculino	3	30%
TOTAL	10	100%

Fonte: Pesquisa realizada (2016).

Em relação ao gênero dos professores entrevistados, foi possível verificar pelo quadro que a maioria dos professores participantes da pesquisa pertencem ao gênero feminino, totalizando 70% dos sujeitos da pesquisa.

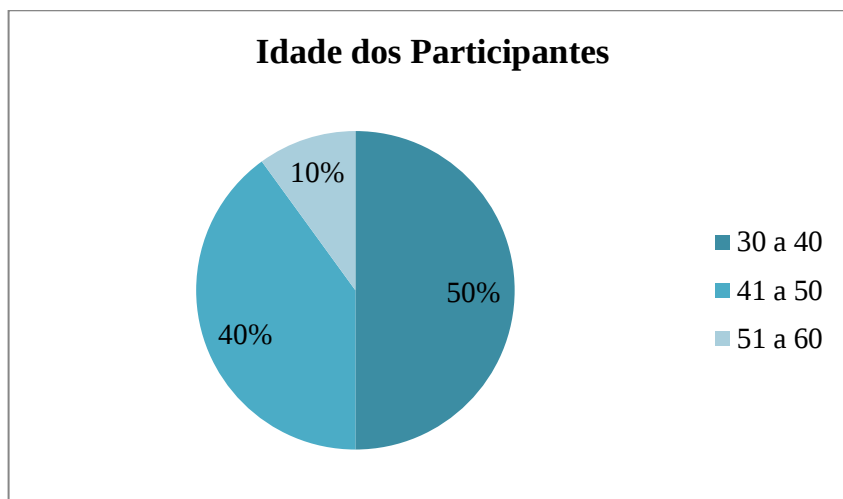
Tais dados confirmam o processo de feminilização da profissão docente nos remetendo a fatores históricos de preponderância feminina no setor educacional principalmente pelo fator de educação atrelada ao cuidado maternal. Tal processo de feminilização docente pode ser considerado, também como uma importante conquista profissional feminina, ainda que com consequências negativas, conforme demonstrado por Almeida (1999, p. 24-25) quando se trata do processo de feminilização docente no âmbito europeu:

No final do século XIX a profissão docente viveu um processo de feminilização, estimulado principalmente por ser uma das poucas profissões aberta às mulheres e também por oferecer salários iguais aos pagos aos homens. Como resultado da combinação entre estes fatores, ocorreu uma desvalorização relativa da profissão docente.

No que se refere ao estado civil dos participantes da pesquisa, podemos constatar que a maioria (8 ou 80%), dos professores são casados e 2 (ou 20%) encontra-se na categoria solteiro.

No gráfico 1 podemos visualizar a idade dos professores entrevistados:

Gráfico 1 – Idade dos Professores



Fonte: Pesquisa realizada (2016).

O gráfico revela que a faixa etária dos professores varia entre 30 a 60 anos, sendo que 50 % deles (5 sujeitos) possuem de 30 a 40 anos, 40% (ou 4 sujeitos) possuem de 41 a 50 anos, 10% (ou 1 sujeito) possui de 51 a 60 anos.

Trata-se, no geral, de uma população predominantemente jovem, com grande parte (5 ou 50%) dos docentes com até 40 anos de idade.

Notamos que grande parte dos professores moram na mesma cidade onde lecionam (Presidente Prudente), totalizando 90% dos sujeitos, 10% reside em Regente Feijó, sendo esta uma cidade circunvizinha do município em que leciona.

O quadro 5, abaixo, ilustra a situação funcional dos professores entrevistados.

Quadro 5: Situação Funcional dos Professores

Situação Funcional	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Efetivo	8	80%
Contratado	2	20%
TOTAL	10	100%

Fonte: Pesquisa realizada (2016).

A maior parte dos professores entrevistados são efetivos, totalizando no geral 80%. Os professores contratados, por sua vez, representam 20% dos entrevistados, cujas condições de trabalho são mais precárias do que a dos docentes que já se encontram como efetivos.

Sobre a atuação docente dos professores entrevistados em outras redes de ensino, o quadro 6 é ilustrativo:

Quadro 6: Atuação Docente em Outra(S) Rede(S) de Ensino:

Atuação em Outra(s) Rede(s) de Ensino	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Sim	7	70%
Não	3	30%
TOTAL	10	100%

Fonte: Pesquisa realizada (2016).

Verifica-se que grande parte dos professores (70%) atua em outras redes de ensino. Temos, ainda, 30% atuando somente na rede estadual de ensino.

O quadro 7 apresenta, respectivamente, a quantidade de escolas em que os professores entrevistados atuam como docentes.

Quadro 7: Quantidade de Escolas em que Trabalham:

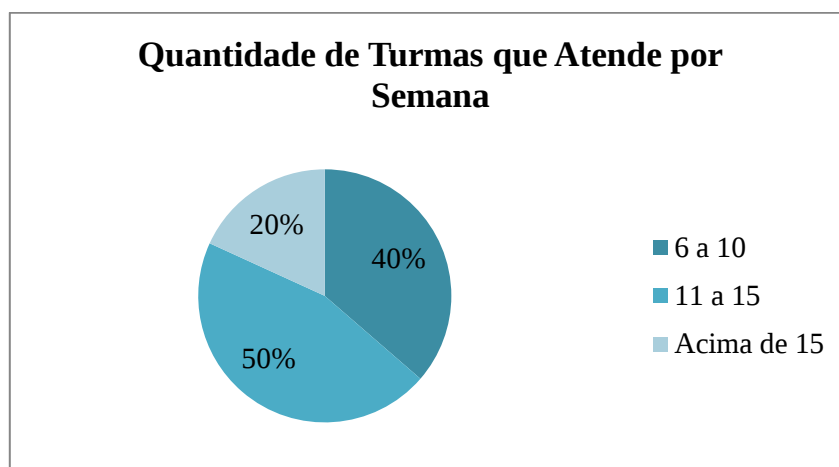
Quantidade de Escolas em que Trabalham	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Duas escolas	7	70%
Uma escola	3	30%
TOTAL	10	100%

Fonte: Pesquisa realizada (2016).

A partir do quadro 7, evidenciamos que 70% atuam em duas escolas e 30% atuam em uma única escola.

O gráfico subsequente traz a quantidade de turmas que tais professores atendem por semana.

Gráfico 2 – Quantidade de Turmas que Atendem por Semana

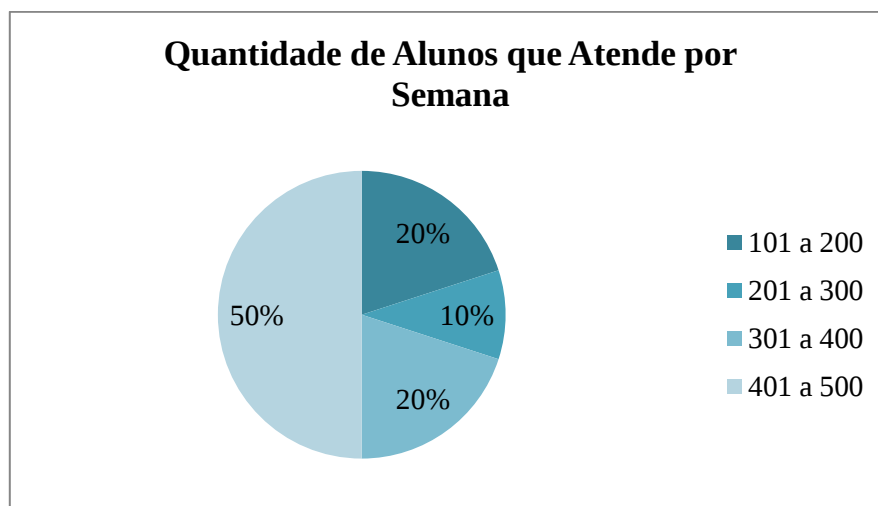


Fonte: Pesquisa realizada (2016).

Sobre a quantidade de turmas que atendem por semana 50% dos professores atendem entre 11 a 15 turmas por semana, outros 40% atendem entre 6 a 10 turmas por semana e os 10% restantes atendem mais de 15 turmas por semana.

Sobre a quantidade de alunos que professores atendem por semana, vejamos o gráfico:

Gráfico 3 – Quantidade de Alunos que Atende por Semana



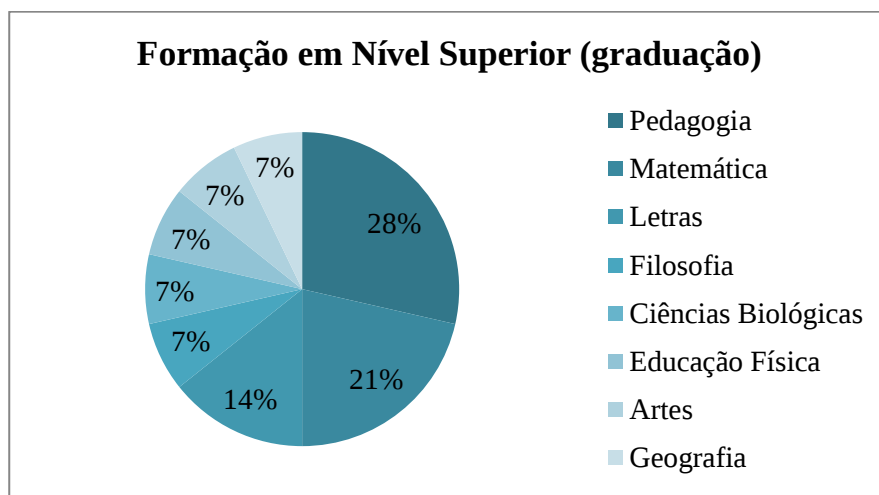
Fonte: Pesquisa realizada (2016).

Os professores pesquisados atendem entre 101 até 500 alunos por semana, sendo que 50% atendem entre 400 a 500 alunos, 20% atendem entre 101 a 200 alunos, 20% atendem entre 301 a 400 alunos, e 10% atende entre 201 a 300 alunos por semana.

Conclui-se, pelos dados expostos, que os professores encontram-se sobrecarregados no que se refere ao número de escolas em que atuam, bem como no tocante à quantidade de turmas e alunos que atendem por semana.

Em relação aos cursos superiores em que os docentes se formaram, temos gráfico 4:

Gráfico 4 – Formação em nível superior (graduação)



Fonte: Pesquisa realizada (2016).

Quanto à formação superior dos professores, temos: 28% que possuem graduação em pedagogia, 21% que possuem graduação em Matemática, 14% que possuem graduação em letras, 7% que possui graduação em filosofia, 7% que possui graduação em ciências biológicas, 7% que possui graduação em educação física, 7% que possui graduação em artes 7% que possui graduação em geografia. Assim, todos apresentam formação adequada ao exigido pela LDB/96 para atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

A lei supracitada, no seu artigo 62, dispõe que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-à em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

3. NEOLIBERALISMO, REFORMA DO ESTADO, POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E REFORMA CURRICULAR PAULISTA: CONTEXTUALIZAÇÃO E RELAÇÕES

Este capítulo tem por objetivo contextualizar e apresentar o programa “São Paulo faz Escola”, principal expressão da política educacional adotada pelo governo José Serra (2007-2010) e que abarca a reforma curricular paulista – objeto da presente investigação –, fortemente alinhada ao contexto mais amplo das políticas educacionais brasileiras de viés neoliberal deflagradas a partir de meados da década de 1990.

Antes, porém, faz-se necessário primeiro explicitar o que entendemos por Estado, política, políticas públicas, políticas sociais e políticas educacionais.

O conceito de Estado pode ser estabelecido como um “[...] conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo” (HÖLFLING, 2001, p. 31). Na conceituação de Santos (2014, p. 3-4, grifos do autor):

[...] o termo Estado corresponde a *uma estrutura que transcende os indivíduos e as coletividades, que é impessoal e que arbitra as regras e normas (convertidas muitas vezes em leis) estruturadoras da sociedade*. Entre outros motivos, o Estado existe para, de acordo com leis, regras e normas, distribuir poder – ou permitir o acesso a ele – e recursos a cada um dos componentes da sociedade, sejam estes indivíduos, grupos ou organizações.

Cumprе salientar também a conceituação de governo. Este é transitório, forma-se por grupos que se alteram no poder, sendo responsável pelo planejamento e pela condução de um conjunto de programas e ações e pela criação de políticas durante um período estabelecido. Assim como observamos na precisa síntese de Höfling (2001, p. 31), o governo pode ser entendido:

[...] como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade [...] propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.

Na síntese de Santos (2014, p.4, grifos do autor), o governo “[...] *é composto por indivíduo(s) ou grupos que, em determinado período assume(m) o controle do Estado*”

Dessa forma, podemos destacar que o Estado não deve se reduzir apenas a burocracia pública, que tem como objetivo apenas conceber e implementar as políticas públicas, estas são “[...]as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política [...]” (HÖLFLING, 2001, p. 31).

O significado de “política”, segundo Oliveira e colaboradores (2006, p. 23), “[...] não pode ser explicitado por meio de uma simples definição, uma vez que abrange um elenco extenso de alternativas conceituais”.

O conceito de política encadeou-se, assim, ao do poder do Estado – ou sociedade política – em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras (SHIROMA, et al, 2000, p.7).

As políticas públicas surgem a partir da criação dos Estados Modernos como forma de responsabilização acerca dos acontecimentos sociais, tais políticas podem ser entendidas como o “Estado em ação”, ou seja, é a implantação de um projeto de governo, por meio de programas e ações que se encontram voltados para setores específicos da sociedade (HÖLFLING, 2001).

As políticas públicas institucionalizam-se na medida em que conseguem cumprir objetivos sociais e passam a difundir valores que ensejem mudanças. Nesse caso, as políticas públicas passam a simbolizar as aspirações da sociedade e a atender as suas demandas (Souza, 1999, p.43) e podem ser entendidas como um conjunto de atividades ou ações com perspectivas de provocarem mudança social, dirigida ou planejada (OLIVEIRA, et al, 2006, p.24).

De acordo com Secchi (2016, p. 5):

Uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público. Política pública é um conceito abstrato que se materializa com instrumentos concretos como, por exemplo, leis, programas, campanhas, obras, prestação de serviço, subsídios, impostos e taxas, decisões judiciais, entre outros. [...] A finalidade de uma política pública é o enfrentamento, diminuição e até mesmo a resolução do problema público.

Quanto à duração, as políticas públicas (incluindo-se as educacionais) podem ser classificadas em políticas de governo e políticas de Estado:

As políticas de governo dizem respeito às que possuem uma vinculação absolutamente indissociável com a agenda política de determinado grupo, mas que não se convertem no formato jurídico que as permita se consubstanciar em leis que, do ponto de vista político, não se projetam para além do escopo do(s) mandato(s) do(s) grupo(s) político(s) formulador(es), ou seja, possuem “prazo de validade”.

As políticas de Estado não somente se projetam para além do horizonte de duração de um mandato, mas também se vinculam ao ordenamento jurídico por meio da conversão de suas propostas em textos da legislação (SANTOS, 2014, p. 47).

No campo das políticas públicas a educação se caracteriza como uma política social “Ao afirmar: *A educação, direitos de todos e dever do Estado*, (Artigo 205), a Constituição, implicitamente, garantiu o atendimento a esse direito também por meio de *políticas sociais* [...]”(OLIVEIRA, et al, 2006, p.26, grifos do autor).

Políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais (HÖLFLING, 2001, p. 31).

O termo política educacional pode ser entendido de diferentes maneiras. “Quando usada com letras maiúsculas, refere-se ao setor da Ciência Política que estuda as iniciativas do Poder Público em educação” (VIEIRA, 2009, p.21). As iniciativas do poder público sobre a educação “[...] denominam-se políticas educacionais [...] As políticas educacionais (com minúsculas), portanto, são uma dimensão das políticas sociais” (VIEIRA, 2009, p.21-22).

Dentro do quadro mais amplo das políticas públicas sociais, aquelas que se voltam para a distribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento econômico são denominadas de políticas sociais. De uma maneira mais simples, trata-se do esforço planejado do Estado para a redução das desigualdades sociais. Assim, educação, saúde e previdência, dentre outras, são entendidas como políticas públicas de corte social, de total responsabilidade do Estado e de caráter universalista (FRANCISCO, et al, 2017, p.95).

Na sintética conceituação de Santos (2012, p. 20), “[...] as políticas públicas educacionais nada mais são do que as políticas públicas originadas na área do Estado

referente à educação e que terão impacto direto na sociedade, seja do ponto de vista individual, seja do ponto de vista social”.

As mudanças ocorridas na política educacional a partir dos anos de 1990 só podem ser compreendidas no contexto de um quadro mais amplo, que inclui sobretudo a redefinição do papel do Estado. Dessa maneira, buscando maior compreensão acerca das políticas educacionais emergentes, buscamos contextualizar tal movimento histórico (PERONI, 2003).

Após a Segunda Guerra Mundial o Estado assume novas obrigações e funções para além daquelas desempenhadas até então, quando o Estado exercia a função de controlar os ciclos econômicos, combinando políticas fiscais e monetárias. No pós-guerra, as políticas estatais se direcionavam para o investimento público, atrelados principalmente ao crescimento do consumo e da produção em massa, buscando ainda garantir a todos pleno emprego, com o Estado passando a regular direta ou indiretamente os acordos salariais e os direitos dos trabalhadores; este Estado era chamado de “Estado de bem-estar social” (PERONI, 2003).

A partir da crise econômica mundial instaurada na década de 1970 e início dos anos 1980, temos o ponto de partida para a valorização do pragmatismo da força do mercado. “O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo, foi uma reação teórica e política contra o Estado de bem-estar” (ANDERSON, 1995, p. 9).

No âmbito da crise econômica anteriormente mencionada, o Estado de bem-estar é responsabilizado pelos neoliberais como um empecilho para o desenvolvimento da sociedade, acusando-o de principal responsável pela crise na qual a sociedade se encontrava. “[...] os neoliberais creditam ao mercado a capacidade de regulação do capital e do trabalho e consideram as políticas públicas as principais responsáveis pela crise que perpassa a sociedade” (AZEVEDO, 1997, p.12).

A reforma do Estado se configura a partir das reformas dos sistemas de previdência social, saúde e educação, desregulamentando a economia, promovendo a privatização, a abertura de mercados e incorporação de diretrizes neoliberais. Dessa maneira, a proposta de Estado mínimo vem sendo implementada no Brasil desde a década de 1990, quando podemos evidenciar a racionalidade presente na Reforma Educacional que teve como objetivo precípua a expansão da escolaridade com foco no ensino fundamental, em detrimento dos demais níveis e modalidades de ensino que compõem a educação básica.

Na perspectiva neoliberal

O fundamento maior dessas reformas é a incapacidade do Estado financiar o chamado Estado de Bem Estar Social. Suas teses defendiam a necessidade

de construir novas formas de relacionamento entre o Estado e a sociedade, modificando os procedimentos de gestão, captação de recursos, financiamento e distribuição do fundo público. Apontava também para a necessidade de uma profunda redefinição nas responsabilidades do Estado perante a população, incluindo-se educação, saúde e previdência. Defendia que as reformas possibilitariam maior eficiência do Estado, a economia de recursos e sua concentração nas questões sociais. Em síntese a tese era a de que o Estado é um mal gestor e o setor privado mais eficiente (CARVALHO; RUSSO, 2014, p. 96).

A seguir, ilustramos num quadro os pressupostos centrais do neoliberalismo em conjuntura com o projeto de modernização neoliberal:

Quadro 8: Pressupostos centrais do neoliberalismo de mercado

Neoliberalismo de mercado	
Paradigma da liberdade econômica, da eficiência e da qualidade. Tendência capitalista-liberal concorrencial e elitista-conservadora que imprime um projeto de modernização caracterizado por:	
Economia	Economia de mercado autorregulável: livre concorrência; fortalecimento da iniciativa privada, com ênfase na competitividade, na eficiência e na qualidade de serviços e produtos;
Estado	Estado minimalista, com três funções: policiamento, justiça e defesa nacional; projeto de desestatização, desregulamentação e privatização; desqualificação dos serviços e das políticas públicas;
Democracia	Ideal de democracia indireta (Tocqueville: governo representativo); ênfase na democracia formal (refere-se à forma de governo);
Educação	Ênfase no ensino privado, na escola diferenciada/dual e na formação das elites intelectuais; formação para o atendimento das demandas/exigências do mercado;
Seleção dos indivíduos	Seleção dos melhores, baseada em critérios naturais de aptidão e inteligência; elitismo psicocultural (seletividade meritocracia);
Direito	Ênfase no direito privado, na propriedade privada; na lei como instrumento de igualdade formal;
Governo	Governo limitado;
Princípios	Ênfase na liberdade, na propriedade, na individualidade (direitos naturais), na economia de mercado autorregulável.

Fonte: Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p.100-101).

No contexto educacional o neoliberalismo traz para a educação a lógica do campo empresarial e princípios do mercado, como a competitividade. Há na visão neoliberal de educação uma clara ambiguidade entre centralização e da descentralização. Ou seja, o neoliberalismo na área educacional defende simultaneamente a centralização do controle pedagógico, estabelecendo currículos e avaliação centralizados em âmbito federal, e propõe a descentralização educacional por meio dos mecanismos de financiamento e de gestão de sistemas (GENTILI, 1998).

[...] mediante a estratégia de mesclar aspectos de centralização e descentralização, o Estado descentraliza as responsabilidades (financiamento, por exemplo), deixando de ser o principal provedor/executor das políticas educacionais, e centraliza o controle sobre as decisões estratégicas (como currículo e avaliação), passando a constituir-se numa instância apenas controladora ou avaliadora (RINALDI; BROCANELLI; MILITAO, 2012, p.101).

A década de 1990 inicia-se no Brasil com a assunção do presidente eleito Fernando Collor de Melo, no entanto, o novo presidente e seu grupo não detinham de um projeto consistente na área educacional, dessa maneira a área de educação não é enfatizada como prioritária, pois não havia propostas consistentes que pudessem mobilizar a população para ações educacionais. “é neste governo que os organismos internacionais – o Banco Mundial⁷, o Unicef⁸ e Unesco⁹ – vão pressionar o Brasil, em razão de seu atraso evidenciado por estatísticas educacionais” (ARELARO, 2000, p.97).

Nas palavras da autora:

A década de 1990 inicia-se com dois movimentos aparentemente contraditórios e fortes: de um lado, o desejo de implementação dos direitos sociais recém-conquistados e a defesa de um novo projeto político-econômico para o Brasil, presentes especialmente nas propostas de governos municipais progressistas, eleitos em 1989; de outro lado, a assunção de Fernando Collor de Melo, na presidência da república com um discurso demagógico dos “descamisados” (os pobres) contra os “marajás” (os ricos) e um projeto de caráter neoliberal, traduzindo o “sentimento nacional” de urgência de reformas do Estado para colocar o país na era da modernidade (ARELARO, 2000, p.96).

Após o impeachment Fernando Collor de Melo, o então Vice Presidente Itamar Franco assume a presidência da República em seu lugar. Dessa maneira, o projeto neoliberal – fortemente veiculado pelas agências internacionais – só vai se consolidar no governo seguinte.

Com a eleição do novo governo para o período de 1995/98 há intensas modificações na concepção do papel social a ser desempenhado pelo Estado brasileiro. Neste período de meados de 1990 em diante o Brasil foi marcado por um movimento de Reforma do Estado

⁷Banco Mundial: uma instituição financeira internacional que efetua empréstimos a países em desenvolvimento.

⁸Fundo das Nações Unidas para a Infância: órgão das Nações Unidas que tem como objetivo promover a defesa dos direitos das crianças, ajudar a dar resposta às suas necessidades e contribuir para o seu desenvolvimento.

⁹Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura: agência especializada das Nações Unidas (ONU) com sede em Paris, fundada em 4 de novembro de 1946 com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, ciências naturais, ciências sociais/humanas e comunicações/informação.

que insere nas políticas públicas o modelo gerencial de administração. Tal reforma toma forma a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, presidente da República eleito pelo Partido da Social Democrática Brasileira (PSDB) e encontra-se fortemente atrelada ao projeto neoliberal de reforma/minimização do Estado, sendo induzido por organizações internacionais, como o Banco Mundial (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI 2012).

A partir da metade do primeiro ano de governo, do primeiro mandato (1995), explicita-se a assunção de propostas e formulações claramente defendidas em discursos neoliberais e “globalizante” redução do aparato de Estado e do financiamento das áreas sociais, privatização das empresas estatais rentáveis, com clara preferência pela entrada de capital financeiro volátil, financiamento público – via BNDES– pra a compra de estatais por multinacionais estrangeiras, criação de sistema de proteção privilegiada aos bancos – através do Proer-, redução de direitos sociais dos trabalhadores assalariados, transferências a empresas privadas e organizações não-governamentais (ONGs) de responsabilidades tradicionalmente do Estado, com reconceituação de público e privado, transformando instituições públicas estatais em “organizações sociais” que obedeçam a lógica de mercado, dentre outras medidas (ARELARO, 2000, p.99-100).

Assim, com tal contexto como pano de fundo, “[...] foi no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) que se promoveu a reforma educacional que assume princípios e concepções do denominado modelo neoliberal” (CARVALHO; RUSSO, 2014, p. 95). Ainda para os autores supracitados, “este cenário amplo tem moldado as políticas educacionais paulistas iniciadas com o governo de Mario Covas em 1995 [...]” (CARVALHO; RUSSO, 2014, p. 95) e que ainda encontra-se em curso no Estado de São Paulo.

O forte alinhamento entre a reforma educacional federal deflagrada por FHC e a estadual paulista promovida por Mario Covas, a partir de meados dos anos 1990, é ressaltada a seguir:

Por indução aquela reforma reflete nas políticas do governo paulista, afinal, simultaneamente, assume a gestão estadual em São Paulo o governador Mario Covas, do mesmo partido, o PSDB, então no poder da Federação. Por conta da afinidade política entre aqueles dois governantes e entre os respectivos dirigentes do aparelho de estado da educação, Paulo Renato Souza, no Ministério, e Teresa Roserley Neubauer da Silva (Rose Neubauer), na Secretaria de Educação, as políticas paulistas podem ser tomadas como paradigmáticas das orientações que decorreram da reforma federal (CARVALHO; RUSSO, 2014, p. 95).

Assim, ainda segundo os autores mencionados,

[...] o governo do Estado de São Paulo, em sintonia com os princípios e diretrizes do governo federal sobre a reforma do Estado adotou, na década de 1990, um conjunto de medidas que reproduziram no âmbito do Estado de São Paulo as diretrizes, teses e ações que caracterizaram a reforma neoliberal de FHC. Essas faces do marco regulatório delineado a partir da articulação dos governos federal e estadual, quando projetadas para a educação, produziram profundas modificações na organização dos espaços escolares e no cotidiano escolar (CARVALHO; RUSSO, 2014, p. 97-98).

Na mesma direção, Parente (2016, p. 100), ao discutir o gerencialismo e a performatividade na gestão da educação paulista, afirma que seguindo a “[...] mesma lógica, corroborando com as diretrizes defendidas pelo governo federal, o governo do estado de São Paulo reproduziu as determinações da esfera superior, assumindo suas concepções e ideologias”.

Assim, a ideologia neoliberal e a tendência gerencialista vem se perpetuando por seis gestões consecutivas do PSDB à frente da administração do estado de São Paulo. Na precisa síntese de Hojas (2017, p.16), de 1995 até o presente momento,

[...] o estado de São Paulo esteve sob o comando de governadores pertencentes ao o (PSDB), são eles: Mário Covas (1995-1998); Mário Covas/Geraldo Alckmin (1999-2002); Geraldo Alckmin/Cláudio Lembo¹⁰ (2003-2006); José Serra/Alberto Goldman (2007-2010); e novamente Geraldo Alckmin¹¹ (2011-2018).

A inédita continuidade político-partidária (que já dura 23 anos) à frente da administração paulista, sem dúvida, explica, em grande medida, a menor rotatividade de responsáveis pela pasta da Educação no período considerado, contrastando fortemente com o evidenciado na tripla gestão consecutiva do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) no comando do governo do estado de São Paulo, quando nove secretários ocuparam a respectiva pasta ao longo de doze anos (1983-1994).

Durante a hegemonia do PSDB no comando do governo paulista, sete secretários se alternaram à frente da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP), na seguinte ordem: Teresa Roserley Neubauer da Silva (1995-2002), Gabriel Benedito Isaac Chalita (2002-2006), Maria Lúcia Marcondes Carvalho Vasconcelos (2006-2007), Maria Helena

¹⁰Diferentemente dos demais governadores mencionados, Cláudio Lembo (que assumiu o governo paulista em razão da renúncia de Geraldo Alckmin para concorrer à presidência da República) era filiado ao Democratas (DEM) (HOJAS, 2017, p.16).

¹¹Período referente ao duplo mandato consecutivo de Alckmin: 2011-2014 e 2015-2018.

Guimarães de Castro (2007-2009), Paulo Renato Souza (2009-2010); Herman Jacobus Cornelis Voorwald (2011-2015); e José Renato Nalini (2016-até o presente momento)..

Simultaneamente ao governo federal de FHC, Mário Covas esteve na chefia do executivo estadual paulista (1995-2000), o qual lançou novas Diretrizes Educacionais para o estado de São Paulo para o quadriênio 1995-1998, publicadas na edição do dia 23 de março de 1995 do Diário Oficial do Estado.

As novas diretrizes educacionais, visando superar uma suposta “crise” na administração pública, faziam uma análise da política educacional paulista em períodos anteriores a 1995 e definia como principal diretriz a revolução na produtividade dos recursos públicos, além de duas diretrizes complementares: a reforma e racionalização da estrutura administrativa e mudanças nos padrões da gestão educacional (PALMA FILHO, 2010).

Parte integrante do programa do governo de Covas, tais diretrizes afirmavam que os problemas relacionados à má-qualidade dos serviços educacionais no território paulista estavam relacionados às políticas educacionais implementadas por administrações anteriores (ADRIÃO, 2006). Assim, a partir das novas diretrizes educacionais importantes medidas foram adotadas pelo governo paulista, a saber:

As diretrizes [...] foram regulamentadas por meio de uma série de leis, decretos e resoluções para área educacional. Por meio dessas novas legislações foram implementadas, dentre outras, as seguintes mudanças na política educacional paulista: inserção da Progressão Continuada no Ensino Fundamental, aprovação de novo Plano de Carreira para o magistério, reorganização da estrutura física da Rede, implantação de classes de aceleração, criação do Programa de Parceria Educacional Estado-Município e incentivo à municipalização do Ensino Fundamental de Ciclo I, reclassificação de alunos no ensino fundamental e médio, criação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), entre outras (NUNES; GARCIA, 2013, p.4).

Salienta-se que no Estado de São Paulo a implementação da reforma ocorreu sob o comando da secretária de educação Tereza Roserley Neubauer da Silva, que permaneceu nessa função durante todo o primeiro mandato de Covas e em boa parte do segundo.¹²Nesse período, podemos notar profundas mudanças sobre o contexto educacional paulista,

¹²“Rose Neubauer se manteve no cargo até 06/04/2002. Seu longo tempo de permanência à frente desta Pasta – sete anos e três meses ininterruptos – representa um recorde na educação paulista, quebrando desta forma a tendência de alta rotatividade do cargo verificada [...]” no âmbito do estado de São Paulo em gestões anteriores (MILITÃO, 2010, p. 71).

principalmente sobre a organização, gestão e no ensino das escolas da rede estadual paulista (RUSSO; CARVALHO, 2012).

Pode-se observar que uma Reforma do Estado pautada em um modelo gerencial de administração pública começa a tomar forma, sendo que seu principal objetivo é a descentralização da oferta de serviços, tendo em vista aumentar a sua eficiência e eficácia. Para fomentar a reforma foram adotadas medidas das quais se pode destacar a “descentralização das funções administrativas para os entes federados, a busca da eficiência e eficácia na administração pública, a política de avaliações externas e cumprimento de metas, o estímulo às parcerias entre o setor público e organizações não-estatais” (NUNES, 2014, p.29).

Durante esse período, pode-se constatar que o foco da política educacional passa a ser a descentralização do ensino, de modo que as respectivas responsabilidades educacionais pelo funcionamento e manutenção de escolas de ensino fundamental sejam transferidas da esfera estadual para a municipal. Nesse sentido, duas medidas educacionais foram instituídas pelo governo paulista, por intermédio da SEE-SP, no intuito de preparar o terreno para a municipalização do ensino fundamental.

Primeira: reorganizou as escolas públicas estaduais, dividindo o ensino fundamental¹³ em dois ciclos de quatro anos cada para a oferta de ambos em prédios escolares distintos. Com tal media, a expectativa do governo paulista era a de que o ensino de 1º a 4º séries ficasse sob responsabilidade dos municípios e o de 5º a 8º séries, por sua vez, continuasse aos cuidados da rede estadual de ensino, o que elevaria sobremaneira os índices de municipalização e aliviaria a “sobrecarga” do Estado para com tal etapa escolar.

Segunda: para complementar sua decidida posição municipalista, o governo paulista criou também o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município, para atender o ensino fundamental. Instituído pelo Decreto Estadual n. 40.673, de 1996, tal Programa visou estimular os municípios paulistas a estabelecerem parcerias com o governo do Estado tendo em vista a municipalização (parcial ou total) do ensino fundamental.

Firmadas as parcerias entre as esferas de poder supracitadas, “[...] caberia ao Estado garantir ao município parceiro a cessão de alunos, pessoal docente, técnico e administrativo, prédios escolares, móveis e utensílios, equipamentos e materiais didáticos, bem como assistência técnica, pedagógica, administrativa e gerencial”. Quanto ao município conveniado, suas obrigações consistiriam em criar/adequar o Conselho Municipal de Educação e o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Municipal, planejar sua rede física, reformar/ampliar/construir prédios escolares e fazer

¹³De oito anos de duração na época.

a manutenção e reposição de mobiliário, equipamentos e materiais didáticos (MILITÃO, 2009, p. 202).

Vale destacar que a reforma educacional brasileira iniciada na década de 1990, atrelada ao projeto neoliberal de reforma/minimização do Estado e alinhada à cartilha do Banco Mundial, teve no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) a sua materialização maior em termos de descentralização educacional, visando sobretudo descarregar o peso do Estado para as instâncias menores de governo, como o município (SOUZA; FARIA, 2003).

Agora o extinto Fundef foi reiteradamente criticado pela maioria dos pesquisadores da área da educação por focar-se no Ensino Fundamental em detrimento das outras etapas ou modalidades de ensino, bem como por não prever recursos “novos” para o financiamento da educação pública. Em função dessas críticas ele foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), aventado ainda nos anos de 1990 para corrigir as limitações e efeitos negativos do Fundo precedente e com vigência prevista para até o ano de 2020 (RINALDI; BOCANELLI; MILITÃO, 2012, p.102).

Na avaliação de Carvalho e Russo (2014, p. 98), foi durante o período de governo de Mario Covas, cuja pasta da Educação esteve sob o comando da secretária Teresa Roserley Neubauer da Silva,

[...] que se programaram as mudanças mais profundas e que produziram maior impacto sobre a organização, a gestão e o ensino nas escolas da rede estadual paulista. Provocaram, por isso, acalorados debates na sociedade política e na sociedade civil e mereceram Númerosos estudos acadêmicos.

Analisando o mesmo período, Fernandes (2010, p. 77-78) também afirma:

Em nenhuma outra ocasião, a educação paulista conheceu um pacote de medidas tão articuladas e capazes de alterar substancialmente as escolas como o que se apresentou naquele momento. Os elementos iniciais da reforma começaram a ser apresentados oficialmente em 1995 e, nos anos seguintes, outros elementos complementares surgiram para consolidar uma reforma muito bem articulada do ponto de vista da implementação.

Cumprido destacar que nos anos subsequentes ao governo de Mario Covas

[...] não houve, por parte dos gestores educacionais do estado de São Paulo, a intenção de promover nenhuma mudança significativa no que se refere às

concepções da educação ou das estratégias adotadas pelo estado para a organização da sua rede de ensino. Em todas as gestões desde 1995, o que se observa é a reprodução do modelo hegemonicamente instituído, que foi legitimando os ideais neoliberais do PSDB desde a gestão de Rose Neubauer [...] (PARENTE, 2016, p. 102).

A partir do ano de 2001 tem-se a assunção, em definitivo¹⁴, de Geraldo Alckmin para cumprir o restante do mandato de Covas (até o final de 2002) e, na sequência – após vencer eleição estadual –, assumir um novo mandato (2003-2006), o qual indicou Gabriel Chalita¹⁵ para a Secretaria da Educação. Durante esse período nota-se que há continuidade/manutenção das ações adotadas pela gestão anterior, como ocorre com o Programa de Municipalização do Ensino Fundamental e a manutenção do regime de progressão continuada no ensino fundamental.

Na gestão de Gabriel Chalita somente algumas “[...] medidas implantadas pela secretária anterior, tais como a recuperação nas férias [e] as salas-ambientes, foram extintas [...]” (FERNANDES, 2010, p. 80).

É no período em que Chalita esteve à frente da Educação paulista que também pode-se evidenciar alguns princípios inovadores como, por exemplo, o advento da chamada “[...] ‘Escola do Acolhimento’, denominação dada ao novo pacote de reformas educacionais [que] pregava a melhoria das relações interpessoais entre alunos e professores, o desenvolvimento da cidadania e o protagonismo juvenil” (FERNANDES, 2010, p. 80).

Segundo Ramos (2013, p. 546), foi na gestão de Chalita que “[...] vários programas e projetos educacionais com forte apelo social [...]” foram disseminados, tais como: Programa

¹⁴ Vítima de câncer, Mario Covas “[...] não pôde permanecer até o fim do segundo mandato (1999-2002) para o qual foi eleito. Com a morte do titular, o vice-governador Geraldo Alckmin assumiu no dia 6 de março de 2001, em definitivo, o posto de governador do estado de São Paulo e encerrou o referido mandato” (MILITÃO, 2010, p. 69).

¹⁵ Gabriel Chalita tomou posse como secretário de Educação do estado de São Paulo no dia 09/04/2002, deixando a pasta da Educação no início do ano de 2006 (MILITÃO, 2010).

Escola de Tempo Integral¹⁶, Programa Escola da Família¹⁷, Projeto Superação Jovem¹⁸ e Projeto Justiça e Educação¹⁹.

Com a renúncia do então governador Geraldo Alckmin para se candidatar à presidência da República em 2006, o vice-governador Cláudio Lembo assumiu o final do mandato governamental e uma nova substituição no comando da Secretaria da Educação ocorreu. O então governador Cláudio Lembo designou para Secretária da Educação Maria Lúcia Marcondes Carvalho Vasconcelos, “estranha às questões da educação pública e que pouco produziu com vistas a superação das históricas carências da educação pública do Estado de São Paulo” (RUSSO; CARVALHO, 2011, p.2).

A titular da pasta da Educação paulista, “[...] em ritmo de final de mandato, deu continuidade aos programas educacionais criados ou mantidos durante o governo Alckmin” (RAMOS, 2013, p. 547).

É durante o mandato de José Serra, eleito para governar São Paulo no período 2007-2010, que se tem a maior rotatividade de Secretários de Estado da Educação durante a hegemonia do PSDB no comando do estado paulista. De acordo com Ramos (2013, p. 547-548), “[...] somente no espaço de tempo de sua gestão (2007-2010), três secretários se revezaram na pasta da educação, a saber: Maria Lúcia Marcondes Carvalho Vasconcelos, Maria Helena Guimarães de Castro e Paulo Renato Souza”.

Como bem sintetizam Carvalho e Russo (2014, p. 99):

[...] José Serra mantém por seis meses a mesma secretária do governo que o antecedeu. Somente em 25 de julho de 2007 assume a secretária Maria Helena Guimarães de Castro, em cuja gestão se inicia uma nova fase da política para a educação pública estadual paulista [...]. Em 2009, por conveniência política, Serra realiza nova troca de secretário e empossa Paulo Renato Souza, ministro da educação nos oito anos do governo FHC e proeminente figura dos quadros partidários do PSDB. Paulo Renato permanece a frente da Secretaria da Educação no mandato temporário de

¹⁶ “Prevê que os alunos permaneçam de 7 a 9 horas diárias na escola, em dois turnos (manhã e tarde), sendo um deles voltado para o currículo básico e, o outro, para as oficinas curriculares obrigatórias e optativas” (RAMOS, 2013, p. 546).

¹⁷ “Propõe a abertura de escolas estaduais, aos finais de semana, objetivando transformá-las em centros de convivência, por meio do oferecimento de atividades sócioeducativas em esporte, cultura, saúde e trabalho” (RAMOS, 2013, p. 546).

¹⁸ “Seu objetivo é levar um novo modelo de educação a escolas, centros esportivos e culturais e ONGs, criando oportunidade de os jovens desenvolverem solidariedade, autonomia e competências para a vida, tendo em vista a formação de seus valores e a empregabilidade” (RAMOS, 2013, p. 546).

¹⁹ “Tem como foco a resolução de situações-conflito dentro do ambiente escolar, por meio da promoção da reunião das partes envolvidas, na tentativa de contribuir para transformar as escolas em espaços de diálogo e resolução pacífica de conflitos” (RAMOS, 2013, p. 546).

Alberto Goldman, que substituiu Serra após renunciar para se tornar candidato a presidência da república.²⁰

Durante o curto período em que Maria Lúcia Marcondes Carvalho Vasconcelos esteve à frente da educação paulista,

[...] uma de suas ações centrais [foi] a alteração do sistema de ciclos adotado pelo regime de progressão continuada do ensino fundamental, de dois *ciclos* de quatro séries para quatro ciclos de dois anos cada. Tal ação visava melhorar os baixos resultados que a política de progressão continuada havia legado ao Estado nos períodos anteriores, tornando os ciclos mais curtos para efetivação dos processos de avaliação sem, contudo, terminar com esta estratégia implantada na gestão Covas para o racionamento de verbas educacionais (RAMOS, 2013, p. 548, grifos do autor).

Entretanto, é na gestão de Maria Helena Guimarães de Castro à frente da Secretaria da Educação que as principais políticas educacionais do governo Serra são implantadas, inclusive “[...] resgatando e reforçando vários pontos já assinalados pela gestão educacional de Covas [...]” (RAMOS, 2013, p. 548).

Tendo em vista a superação dos baixos índices de desempenho do alunado paulista no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no Exame de Nacional do Ensino Médio (ENEM) e no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), houve o lançamento das *10 Metas para a Melhoria da Qualidade da Educação Estadual*, para consecução até o ano de 2010:

1. Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados;
2. Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série;
3. Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio;
4. Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio);
5. Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais;
6. Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado;
7. Implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries);
8. Programas de formação continuada e capacitação da equipe;
9. Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados;
10. Programa de obras e melhorias de infra-estrutura das escolas. (RUSSO, CARVALHO, 2011, p.5).

²⁰ Em março de 2010 “[...] José Serra se retirou do governo do Estado para concorrer às eleições presidenciais, assumindo o governo seu vice, Alberto Goldman, que manteve Paulo Renato como Secretário de Educação [...]” até dezembro de 2010 (RAMOS, 2013, p. 549-550).

Assim,

Para tentar garantir a efetivação desses preceitos, especialmente no tocante à reprovação e à recuperação escolar, a gestão Serra agiu no sentido de promover a unificação curricular e didática nas escolas, com a criação da *Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio*, pela Resolução SE nº 76/2008, tornando esta o referencial obrigatório para a elaboração do Projeto Pedagógico nas escolas (RAMOS, 2013, p. 548, grifos do autor).

A Proposta Curricular supracitada, elaborada para dar suporte ao Plano de Metas para Melhoria da Qualidade da Educação Estadual, “[...] compõe um projeto denominado ‘São Paulo Faz Escola’” (RUSSO; CARVALHO, 2012, p. 280).

Considerando que nosso objeto de estudo contempla o Programa São Paulo faz Escola e a Proposta Curricular Paulista, iniciados no governo Serra e que se estendem pela gestão em curso (2011-2018) do governo Alckmin²¹, os abordaremos de forma mais acurada na próxima seção deste trabalho.

Por último, na gestão Serra, foi Paulo Renato Souza quem assumiu a SEE-SP.

No curto período que ficou na gestão da educação, Paulo Renato conseguiu lançar ações impactantes no setor com a criação do *Programa + Qualidade na Escola*. Uma das principais ações deste Programa foi a criação do *Curso de Formação Específica do Concurso Público para Professor de Educação Básica II*, dentro da *Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo* (EFAP)²², que acabou incorporando a Rede do Saber. Com este curso, foi alterado o modelo de ingresso dos profissionais do magistério, ao ser estabelecido, como pré-requisito da atuação do docente, sua conclusão e aprovação no mesmo, não obstante sua anterior aprovação no concurso público. Buscando preparar o professor para seguir o novo currículo, o referido curso foi dividido em duas partes: a primeira, voltada para a apresentação da política educacional paulista e de temas associados à atuação na escola; a segunda, destinada a expor o currículo e a metodologia de ensino postos no *Programa São Paulo faz Escola* na disciplina específica do concurso (RAMOS, 2013, p. 550, grifos do autor).

²¹ Durante os cinco primeiros anos (2011-2015) do duplo mandato consecutivo de Alckmin, Herman Jacobus Cornelis Voorwald exerceu o cargo de Secretário da Educação. Sua gestão “[...] dá continuidade às políticas iniciadas no governo anterior promovendo um claro aprofundamento dos princípios que vinculam a educação ao modelo neoliberal e à economia de mercado” (CARVALHO; RUSSO, 2014, p. 99). Depois de sua saída, José Renato Nalini mantém-se como Secretário da Educação do estado de São Paulo desde 2016.

²² “Criada em 2009, para atuar no aperfeiçoamento, atualização e especialização dos profissionais da educação do Estado” (RAMOS, 2013, p. 550).

Durante os 23 anos ininterruptos de permanência do PSDB no poder do estado paulista distintos secretários passaram pela pasta da Educação, implantando múltiplas políticas, programas e projetos educacionais que guardam grande articulação pelo “[...] predomínio do direcionamento neoliberal” (FERNANDES, 2010, p. 81), exercendo “[...] forte impacto sobre o cotidiano das escolas e professores do Estado [...]” (RAMOS, 2013, p. 550).

Como precisamente avaliam Carvalho e Russo (2014, p. 94), as políticas educacionais deflagradas no estado de São Paulo desde 1995 e que continuam fortemente em curso “[...] tem se caracterizado pelo viés gerencial, pragmático, mercadológico e privatista”.

2.1 O Programa “São Paulo Faz Escola” e a Proposta Curricular Paulista: contextualização, características e implicações.

Tal qual anunciado, tratamos nesta seção, de forma mais acurada, do Programa “São Paulo Faz Escola” e da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, cuja implantação ocorreu no mandato do governador José Será e durante a gestão da Secretária de Educação Maria Helena Guimarães de Castro (2007-2009), período no qual se concentraram “[...] a maior parte das principais políticas educacionais criadas durante o governo Serra” (RAMOS, 2013, p. 548).

Tendo em vista a consecução, até 2010, das 10 Metas para a Melhoria da Qualidade da Educação Estadual, lançadas em 2007 pelo governo paulista, a SEE-SP, sob o comando de Maria Helena Guimarães de Castro, estabeleceu também 10 ações, a saber:

1. Implantação do Projeto Ler e Escrever;
2. Reorganização da progressão continuada;
3. Currículo e expectativas de aprendizagem;
4. Recuperação da aprendizagem;
5. Diversificação curricular do Ensino Médio;
6. Educação de Jovens e Adultos;
7. Ensino Fundamental de 9 anos;
8. Sistemas de Avaliação;
9. Gestão dos resultados e política de incentivos;
10. Plano de obras e investimentos: [...]. (SÃO PAULO, 2008 Apud. CAÇÃO, 2011, p.8).

É no bojo do plano das 10 Metas para a Melhoria da Qualidade da Educação Estadual e, sobretudo, da terceira ação elencada (Currículo e expectativas de aprendizagem) para a sua correspondente consecução que

[...] a SEE-SP passou a elaborar uma nova proposta que visava criar uma base curricular única para toda a rede de ensino paulista. Essa nova proposta integra o programa “São Paulo Faz Escola”, que vai além, definindo, não

apenas os conteúdos curriculares, mas também as expectativas de aprendizagem para o ciclo II do ensino fundamental e para o ensino médio, além de oferecer aos gestores, professores e alunos orientações de implantação do novo currículo nas escolas (PAES; RAMOS, 2014, p. 58).

De acordo com Russo e Carvalho,

As ações do “Projeto São Paulo Faz Escola” compreendem um diversificado conjunto de decisões, estabelecidas por normas legais, na esfera da organização didática das escolas, das atribuições funcionais dos seus trabalhadores e, especialmente, no estabelecimento de procedimentos didático-pedagógicos do funcionamento das escolas e do currículo. Para a difusão e implantação destas últimas foram produzidos materiais instrucionais que orientam o trabalho dos agentes escolares e dos alunos. Há, também, uma logística informacional de apoio à implementação e desenvolvimento da proposta [...] (RUSSO; CARVALHO, 2012, p. 280-281).

Seguindo a tradição de formular políticas e reformas educacionais para a educação básica de forma verticalizada e centralizada, a SEE-SP não consultou a opinião dos professores “[...] sobre os pressupostos e as necessidades de implantação de uma nova proposta curricular [...]” (CAÇÃO, 2011, p. 10-11).

A SEE-SP apenas lançou um portal na internet específico do Programa “São Paulo Faz Escola” destinado a “[...] receber relatos de professores da rede escolar sobre experiências pedagógicas que pudessem contribuir para a construção do currículo [...]”, as quais seriam posteriormente “[...] sistematizadas pela equipe de especialistas responsáveis pela elaboração da proposta curricular, e divulgadas por meio de um currículo único para o estado” (PAES; RAMOS, 2014, p. 56).

Além de não envolver efetivamente docentes, gestores e estudantes no processo de elaboração da Proposta Curricular Paulista, a SEE-SP restringiu a sua elaboração a “[...] um grupo de especialistas que, em sua maioria, trabalham em ensino superior e/ou são autores de livro didático, ou seja, não estão ministrando aulas no ensino fundamental público” (PEREIRA, 2009, p. 72 apud MELONI, 2013, p. 39).

Após esse período inicial de elaboração, em novembro de 2007, o programa começou a ser apresentado aos dirigentes de ensino, diretores,, vice-diretores, coordenadores e professores coordenadores por meio de diversas videoconferências, encontros e palestras mediadas pela coordenadora geral da proposta, Maria Inês Fini, preparando as escolas para sua implantação. Segundo a SEE-SP, esses agentes escolares foram esclarecidos quanto às expectativas da proposta e preparados para sua implantação já no início de 2008 (PAES; RAMOS, 2014, p. 56).

Inicialmente, a Proposta Curricular Paulista foi materializada mediante a implantação de um programa de recuperação da aprendizagem formulado para aplicação na rede estadual paulista nos meses de fevereiro a março de 2008 (nos primeiros 42 dias do ano letivo), tendo em vista consolidar e recuperar “[...] as aprendizagens necessárias para a implantação do novo currículo” (PAES; RAMOS, 2014, p. 57).

Assim, foi elaborado um material didático composto de um jornal de 48 páginas, denominado *Jornal do Aluno*, o qual era dividido em disciplinas e foi entregue para 3.600.000 alunos. “O *Jornal do Aluno* apresentam atividades (situações-problema com a temática da disciplina e o desenvolvimento das habilidades do Saresp) de acordo com o número de aulas previstas para cada disciplina no período” (FINI, 2008, p. 3). Dessa maneira, temos o início do currículo paulista que seria, posteriormente, implementado em toda rede estadual.

Figura 5: *Jornal do Aluno*



Fonte: SEE, CENP, 2008. Disponível em: <
http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/LP_SITE_3PV_15_01.pdf
 Acesso em 10 set. 2016. >

Para os professores foi entregue um guia em forma de revista, denominada revista do professor, este dispunha de orientações e atividades detalhadas e prontas para serem desenvolvidas em sala de aula e explicando os motivos pelos quais esse projeto estaria sendo implementado.

A secretaria da Educação do Estado de São Paulo deve cumprir sua função de organizar e subsidiar as escolas de seu sistema, tendo em vista a aprendizagem dos alunos. O SARESP foi criado com esse objetivo. A constatação, porém, das dificuldades de aprendizagem apresentadas nessa avaliação não tem gerado ações condizentes com os resultados. A ação que ora está sendo proposta assume o problema reiterado das defasagens de aprendizagem e, ao mesmo tempo, indica um modelo para compreendê-las (FINI, 2008, p.3).

De acordo com a análise de Rossi (2011, p. 124), no Jornal do Aluno já “[...] havia uma intenção clara de adaptação dos alunos e professores a [uma] nova realidade curricular: um sistema de ensino apostilado”. Neste período inicial de implementação de uma proposta curricular unificada nas escolas paulistas, a SEE-SP contou com a nova figura do professor coordenador, cujo cargo foi criado pela Resolução SE 88/2007,

Esse foi colocado como elemento central para a implantação bem-sucedida da nova proposta curricular nas escolas, na medida em que a SEE-SP o apresentou como seu “representante” dentro das escolas. A SEE-SP acreditava que o professor-coordenador, mediante o “diálogo vivo e inflamado” sobre o que estava “sendo proposto”, incentivaria todos os agentes escolares a incorporarem a proposta em suas práticas. Não por acaso, a primeira ação pública do professor-coordenador foi a organização de atividades com os professores das escolas para a discussão da nova proposta curricular, de acordo com a Resolução SE-87, de 19 de dezembro de 2007 (PAES; RAMOS, 2014, p. 57).

Se até 2007 os professores tinham como subsídio para o planejamento de seus planos de ensino as Propostas Curriculares editadas pela SEE-SP desde 1986, os Parâmetros Curriculares Nacionais, lançados pelo governo federal em 1997 e os Livros Didáticos, com o advento do Programa “São Paulo Faz Escola” e com a correspondente criação da “Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio” (pela Resolução SE 76/2008), esta torna-se o referencial para a elaboração do Projeto Pedagógico nas escolas a partir de 2008.

A Resolução SE nº 76, determinou que a proposta curricular deveria ser concebida como o “referencial básico obrigatório para a formação da proposta pedagógica nas escolas da rede estadual”, conforme o estabelecido na LDBN, inciso IX do artigo 3º: garantia de padrão de qualidade.

RESOLUÇÃO SE - 76, DE 7-11-2008

Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual. A Secretária da Educação, à vista da necessidade de:

estabelecer referenciais comuns que atendam ao princípio de garantia de padrão de qualidade previsto pelo inciso IX do artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96; subsidiar as equipes escolares com diretrizes e orientações curriculares comuns que garantam ao aluno acesso aos conteúdos básicos, saberes e competências essenciais e específicas a cada etapa do segmento ou nível de ensino oferecido, resolve:

Artigo 1º - A Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, elaborada por esta Pasta, a ser implantada no ano em curso, passa a constituir o referencial básico obrigatório para a formulação da proposta pedagógica das escolas da rede estadual.

Parágrafo único - A Proposta Curricular, que complementa e amplia as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais, incorpora as propostas didáticas vivenciadas pelos professores em suas práticas docentes e visa ao efetivo funcionamento das escolas estaduais em uma rede de ensino.

Artigo 2º - A Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio contempla os componentes curriculares a seguir relacionados e consubstanciados nas propostas curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna - Inglês, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Parágrafo Único - As Propostas Curriculares de que trata o caput do artigo são complementadas por um conjunto de documentos, com orientações didáticas e expectativas de aprendizagem, distribuídas por níveis de ensino, anos e séries.

Artigo 3º A implantação da Proposta Curricular ocorrerá com o apoio de materiais impressos, recursos tecnológicos e com ações de capacitação e monitoramento que, mediante a participação direta e contínua dos educadores da rede de ensino, possibilitarão seu aperfeiçoamento.

Artigo 4º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Assim, a materialização da Proposta Curricular do Estado de São Paulo contemplou a entrega nas mais de 5 mil escolas estaduais paulistas de

[...] material de apoio aos professores, gestores e aluno, e os Cadernos, com atividades e expectativas de atuação do sujeito, de acordo com o grupo a que pertencia (aluno, gestor, professor etc.). Assim, o programa que inicialmente contava apenas com seu site, posteriormente passou a contar também com sua versão em Cadernos impressos, o que impactou diretamente as atividades educacionais das escolas (PAES; RAMOS, 2014, p. 57-58).

Passaram, portanto, a existir quatro documentos norteadores para a implantação da reforma curricular paulista, a saber: a Proposta Curricular (Currículo oficial), o Caderno do Gestor, o Caderno do Professor e o Caderno do Aluno. Os professores recebem o denominado “Caderno do Professor” que contém atividades a serem executadas e orientações a serem seguidas pelos docentes. Os estudantes recebem um caderno de atividades, intitulado “Caderno do Aluno”, enquanto os gestores recebem “o Caderno do Gestor” contendo

orientações sobre as medidas relacionadas ao Currículo escolar, a avaliação e expectativas de aprendizagem. (FINI, 2008).

Quanto aos Cadernos do Professor e do Aluno, organizados por disciplina/série (ano)/bimestre

Neles, são apresentadas Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos alunos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série/ano e acompanhados de orientações para a gestão da aprendizagem em sala de aula e para a avaliação e a recuperação. Oferecem também sugestões de métodos e estratégias de trabalho para as aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares. (FINI, 2008, p.8)

Salienta-se que o Caderno do Professor e do Aluno, bimestralmente distribuídos em todas as escolas da rede estadual de ensino, são elaborados de modo a definir cada aula passo a passo, com estratégias de ensino a serem utilizadas pelo professor, atividades e conteúdos a serem abordados, propostas de avaliação e recuperação.

O Caderno do Professor e o Caderno do Aluno são elaborados com sequências didáticas denominadas “Situações de Aprendizagem”, orientações e Propostas de atividades, conteúdos e estratégias de aprendizagem que o professor e o aluno devem trabalhar em sala de aula. Apresentam ainda um “passo a passo” detalhado sobre como professor deve preparar e atuar em cada aula. Os conteúdos são apresentados em forma de competências e habilidades a serem desenvolvidas e alcançadas pelos alunos também em cada aula. Ainda são apresentadas cargas horárias necessárias para o desenvolvimento de cada atividade, Proposta de avaliação e de recuperação da aprendizagem (NUNES; GARCIA. 2013, p.6).

Figura 6: Material didático da Proposta curricular



Fonte: SEE, CENP, 2008. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/sao-paulo-faz-escola>> Acesso em 10 set. 2016.

O Caderno do Gestor, por sua vez, é um material que foi elaborado no ano de 2008 para auxiliar os professores coordenadores na implementação da proposta curricular paulista

nas escolas estaduais paulistas. O caderno apresenta conteúdos sobre o Currículo, planejamento e avaliação, visando subsidiar o trabalho do professor coordenador principalmente durante a elaboração do Projeto Político Pedagógico na sua unidade escolar (SÃO PAULO, 2010).

Cabe destacarmos que as orientações do Caderno do Gestor eram claras e diretas para o professor-coordenador, embora esse material também fosse dirigido ao diretor de escola e vice-diretor, reforçando, assim, a centralidade que a SEE-SP destacou a esse profissional na implantação do currículo nas escolas (PAES; RAMOS, 2014, p. 57).

Dessa maneira, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo consolidou um novo Currículo para as escolas públicas, a partir das ações apresentadas e produção de materiais de orientação e implementação que visam melhorar a qualidade do ensino. (SÃO PAULO, 2011).

A elaboração do material, a seleção de conteúdos e a metodologia proposta obteve a participação de renomados professores doutores em educação, estando entre eles: Guiomar Namó de Mello, Lino de Macedo, Maria Inês Fini, Ruy Berger; e também professores especialistas de diferentes áreas do conhecimento como, por exemplo, os professores doutores Luiz Carlos Menezes, Nilson José Machado, Ângela Correa, Paulo Miceli e Alice Vieira.

O Caderno do Professor e o Caderno do Aluno são elaborados com sequências didáticas denominadas “situações de aprendizagem”, contendo orientações e Propostas de atividades, conteúdos e estratégias de aprendizagem que o professor e o aluno devem seguir precisamente em sala de aula. Os cadernos possuem ainda um “passo a passo” sobre como o professor deve preparar as aulas e sobre sua atuação. Os conteúdos se apresentam como competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos também em cada aula, contendo a carga horária das atividades, Proposta de avaliação e recuperação da aprendizagem (NUNES; GARCIA, 2013).

Cumprir elucidar que os princípios norteadores da Proposta educacional visam homogeneizar o Currículo e a prática escolar, sendo o Currículo concebido como um produto acabado. A justificativa apresentada para esta reforma educacional seria a homogeneização das escolas, ou seja, que todas tenham a possibilidade de passar os mesmos conteúdos, no mesmo tempo e com os mesmos materiais.

Meloni (2013, p. 42), ancorada em pereira (2009), afirma que a implantação de um currículo único na rede estadual paulista, que desconsidera as diferenças entre as distintas

escolas e suas especificidades, está em sintonia com o advento do neoliberalismo, no qual prevalece “[...] o discurso do pensamento único e da homogeneização [...]”.

Silveira e Mizuki (2011) destacam em seu estudo que a padronização do ensino com o uso de um material estruturado para toda rede de ensino fragiliza a autonomia da escola na elaboração de seu próprio projeto político-pedagógico. Ao direcionar para empresas externas à escola as decisões sobre o Currículo, compromete o envolvimento dos profissionais escolares no planejamento do processo educativo, tornando-os apenas executores de uma Proposta já pronta.

Na análise de Carvalho e Russo sobre a proposta de currículo unificado nas escolas estaduais paulistas

O currículo único é uma violação que retoma o caminho do autoritarismo na medida em que retira da escola sua autonomia e a priva da possibilidade de desenvolver um projeto próprio que leve em conta as necessidades e interesses dos seus usuários, no caso da escola pública alunos provenientes das camadas trabalhadoras e populares. O currículo único é fechado, no caso, se transforma em um conjunto de disciplinas com programas inflexíveis já que não admite que se tenha o contexto concreto como referência primeira na definição das aprendizagens, posto que foram a priori definidas (CARVALHO; RUSSO, 2014, p.9).

Também sobre a questão das implicações de um currículo único e fechado para toda a rede escolar paulista, Rossi (2011, p. 124) aponta que

As cartilhas levam os professores a assumir o que lhes propõem, em vez de avaliar e formular uma proposta didática mais apropriada ao desenvolvimento de um projeto pedagógico de sua escolha e/ou um enfoque teórico-metodológico que eles próprios possam escolher. Isso fere a autonomia docente. Isso fere a escola e prejudica o ensino-aprendizagem dos alunos.

Ao introduzir uma “padronização” da organização curricular e do trabalho desenvolvido no âmbito das unidades escolares se ignora as características e especificidades de cada escola, bem como os anseios e expectativas dos seus profissionais e usuários em relação à educação. Salientamos ainda que tal padronização vai na contramão de princípios estabelecidos na Constituição Federal de 1988 (CF/88) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96), quais sejam:

Constituição Federal de 1988: Artigo 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: III – pluralismo de ideias e de concepções

pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei.

Já a LDB (Lei Federal 9394/96) fixa: Artigo 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; Artigo 12 – Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua Proposta pedagógica; Artigo 13 – Os docentes incumbir-se-ão de: I – participar da elaboração da Proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a Proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. (RUSSO; CARVALHO, 2009, p.13-14).

A CF/88 e a LDB/96 estabelecem, como um dos princípios pelos quais do ensino deverá ser ministrado, a “pluralidade de concepções pedagógicas” (CF, art. 206, inciso III; LDB, art. 3º, inciso III). Segundo Azanha (1998, p.19), a “relevância desse princípio está justamente no fato de que ele é a tradução no nível escolar do próprio fundamento da convivência democrática que é a aceitação das diferenças” Evidencia-se que a legislação é enfática ao definir a autonomia escolar, envolvendo a construção de uma Proposta pedagógica, e na participação dos agentes escolares na elaboração de um projeto pedagógico articulado com as peculiaridades da instituição. (SILVEIRA; MIZUKI, 2011).

Deste modo, Carvalho e Russo (2014, p. 100), ao examinarem a política educacional do governo Serra e a correspondente adoção de um currículo fechado e único para toda a rede escolar, afirmam ser

[...] discutível a legalidade dessa decisão do governo do Estado de São Paulo em face do estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Anunciada como uma lei flexível, a LDB regulamenta princípios constitucionais para a educação nacional como o da “pluralidade de concepções pedagógicas”, da autonomia da escola para produzir sua proposta pedagógica, da gestão democrática, da participação dos professores e da comunidade (colegiados) na concepção do projeto político- pedagógico das escolas. Cremos, também, que essa decisão é política e pedagogicamente equivocada como proposta para colocar a educação a serviço dos interesses e necessidades das camadas trabalhadoras.

A estruturação da Reforma Curricular do Estado de São Paulo propõe um Currículo único para mais de cinco mil escolas, buscando uma educação de qualidade padronizada, que pode ser medida por avaliações externas e quantificada em índices. Dessa maneira, evidenciamos que o conceito de autonomia foi ressignificado pela política, cabe à sociedade modificar o cenário educacional no qual estamos inseridos atualmente.

Para que uma Proposta curricular atenda às necessidades educacionais dos alunos, ela deve levar em conta o projeto político-pedagógico da escola, um projeto que respeite o nível de conhecimento desses alunos. Esse projeto também deve ser orientado por uma avaliação diagnóstica que sirva como ponto de partida, como norteadora do trabalho do professor para que esses alunos possam adquirir novos conhecimentos. Cada escola, com as suas especificidades, apresenta diferentes necessidades e peculiaridades que são difíceis de serem atendidas por um material que foi elaborado por professores externos à rede pública e que propõe atividades padronizadas. (MIRANDOLA, 2010, p.132).

Destacamos que as mudanças educacionais se pautam no uso da racionalidade técnica e autoritária que não encontra fundamento para o processo democrático de formação, pois utiliza de um material instrucional padronizado; acompanhamento de resultados por supervisão de avaliações; uso dos resultados de avaliações para vantagens salariais; incentivo monetário para aumentar a produtividade do trabalho docente (RUSSO; CARVALHO, 2011).

Em face de tudo o que até então se discutiu e defendeu nos estudos acadêmicos e no discurso dos responsáveis pela reforma iniciada na década de 1990, parece ser questionável essa disposição. E mais, por impor uma sistemática empobrecedora do trabalho docente subtrai deste a possibilidade de concepção e organização do seu trabalho, reduzindo o professor a condição de reprodutor de uma proposta desenvolvida externamente, por terceiros, e que assim desconsidera a singularidade de cada escola. Do ponto de vista do trabalho docente é a alienação do professor pela supressão daquilo que é a essência do seu labor (CARVALHO; RUSSO, 2014, p.7)

O exercício da autonomia só é possível em uma unidade escolar onde há gestão democrática, ou seja, toda comunidade escolar deve estar envolvida nos objetivos e metas da escola, e estes devem ser delimitados com a participação de todos os envolvidos no âmbito escolar, dessa maneira conseguimos a consumação de autonomia e de uma educação de qualidade. Nesse sentido cabe ressaltar que a participação não significa somente expressar opinião, mas que todos possam influenciar na tomada de decisão.

A padronização mediante um modelo único de trabalho é incoerente com uma perspectiva de pluralidade de ideias e concepções (CF/88 e LDB/96), bem como de qualidade social em que o respeito e o trabalho das particularidades locais e das diferentes manifestações culturais é nevrálgico. Assumindo a especificidade do trabalho pedagógico, em que os meios também ensinam e precisam ser condizentes com os fins, a assunção de uma

Proposta pronta e padronizada contraria a essência viva e dinâmica do ambiente educativo. (GARCIA; GARCIA, 2013, p.10).

Cumpra esclarecer, ainda, que uma outra forte estratégia de direcionamento da implantação da Proposta Curricular na rede estadual paulista foi atrelá-la ao Saresp. Como bem explicam Paes e Ramos (2014, p. 59),

[...] ainda em 2009, o Saresp já foi elaborado com base na proposta curricular que se tornou, em 2010, o currículo oficial do Estado de São Paulo. Assim, ainda em 2010, além do *site* do programa [São Paulo Faz Escola], foi criado um website específico intitulado “Apoio à Implantação do Currículo”, direcionado principalmente aos professores.

Ao analisar a mudança da designação de Proposta Curricular para Currículo Oficial, Nunes (2014, p. 39) observou que os documentos concernentes a ambos

[...] são muito semelhantes: não houve alteração no material conforme divulgado pela SEE, houve apenas alterações na forma de apresentação e no nome de Proposta para Currículo, de utilização obrigatória por toda a rede. Os objetivos continuaram os mesmos, os conteúdos expressos nos dois documentos, as metas para cada nível de ensino, as competências e habilidades exigidas para cada disciplina e série.

O conceito de competências começou a ser utilizado no Brasil a partir da década de 1990 e atualmente existem vários documentos que enfatizam que a aprendizagem deve se dar por meio das competências e habilidades, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, e a Provinha Brasil (BOTONO; FELICETTI, 2014).

Dentre as orientações contidas no documento do Programa São Paulo Faz Escola temos a defesa de que a educação deve “promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articulando às competências e habilidades. É com essas competências e habilidades que os alunos contarão para fazer a leitura crítica do mundo” (SÃO PAULO, 2012, p. 13).

O documento enfatiza que as competências a serem desenvolvidas pelos alunos devem possibilitar a resolução de um problema de diversas maneiras, assim como destacamos na citação subsequente:

Um mesmo problema pode ser resolvido de diversos modos. Elas expressam o melhor que um aluno pôde fazer em uma situação de prova ou avaliação, no contexto em que isso se deu. São vários os aspectos cognitivos em jogo: saber inferir, atribuir sentido, articular partes e todo, excluir, comparar, observar, identificar, tomar decisões, reconhecer, fazer correspondências. Do ponto de vista afetivo, ocorre o mesmo: saber prestar atenção, sustentar um

foco, ter calma, não ser impulsivo, ser determinado, confiante, otimizar recursos internos etc. Igualmente, do ponto de vista social, verifica-se se o aluno é capaz de seguir regras, ser avaliado em uma situação coletiva que envolva cooperação e competição (limites de tempo, definição das respostas, número de questões, entre outros), respeito mútuo etc. (SÃO PAULO, 2009, p. 13).

Pode-se observar que o Currículo proposto pelo Estado de São Paulo tem como fio condutor a promoção de competências e habilidades. No entanto, denota-se que o termo competência surge na esfera empresarial, sendo voltado para o mundo do trabalho. No âmbito educacional as competências devem promover subsídios aos estudantes para que possam enfrentar os problemas da vida (ZABALA; ARNAU, 2010).

Ao tratarmos do ensino baseado em competências e habilidades pode-se presumir que o mesmo demonstra um avanço no âmbito educacional, contrapondo teorias tradicionais e inserindo nas escolas novas perspectivas de aprendizagem. No entanto, cumpre evidenciar que o ensino pautado no ensino de competências e habilidades atual privilegia apenas as habilidades que são exigidas ao mercado de trabalho em detrimento as habilidades necessárias para o desenvolvimento integral do educando (SAVIANI 2010).

Destaca-se que o Programa São Paulo Faz Escola nos remete a uma concepção tradicional de educação, no qual o aluno é preparado a partir de suas habilidades de dinamismo, flexibilidade e mutabilidade para que futuramente possam servir ao mercado de trabalho. Ao professor basta dominar habilidades técnicas para a execução de um currículo pronto, não sendo preciso uma formação ou conhecimentos sólidos (ARCE, 2001).

Ao analisar o modelo de gestão presente no processo de criação e implantação do programa “São Paulo Faz Escola”, Paes e Ramos (2014, p. 63) concluem se tratar de um modelo pautado na descentralização tutelada,

Ou seja, a SEE-SP descentralizou a execução da tarefa de promoção da qualidade do ensino nas escolas paulistas para gestores, coordenadores e professores, ao mesmo tempo em que centralizou no Governo do Estado a definição dos princípios da ação pedagógica desse processo, por meio de uma base curricular e didático- pedagógica fixada no corpo do programa São Paulo Faz Escola, em coerência com a Reforma do Estado processada no Brasil na década de 1990 e com o novo pacto social nela implícito.

Assim, para o professor foi reservado “[...] o papel de executor de tarefas previamente definidas para o alcance dos índices dos parâmetros externos, sendo regulado via capacitações doutrinárias com modelos pedagógicos variáveis, materiais didáticos estanques e avaliações de sistema, bem como ‘estimulado’ por bonificações” (RAMOS, 2013, p. 551).

2.2. Discussão Sobre Currículo

A pesquisa em tela tem como foco o Programa São Paulo Faz Escola, este por sua vez tornou-se o Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Tendo em vista o tema de pesquisa desta dissertação, julgou-se como necessário propor uma discussão sobre o se entende pelo termo “Currículo”, portanto, esta subseção dedica-se principalmente a abordar a definição de tal termo.

Segundo Sacristan (2013, p.16) “O termo Currículo deriva da palavra curriculum (cuja raiz é a mesma de cursus e currere)” Segundo o Dicionário Aurélio o termo Currículo significa:

1. Ato de correr;
2. Desvio para encurtar caminho;
3. Descrição do conjunto de conteúdos ou matérias de um curso escolar ou universitário;
4. Documento que contém os dados biográficos e os relativos à formação, conhecimentos e percurso profissional de uma pessoa (AURELIO, 2018)²³

Destaca-se que não há um consenso sobre o que é o Currículo, pois o mesmo é uma construção cultural, histórica e socialmente determinada, além de se relacionar a problemas complexos (MOREIRA, 1997). Segundo Silva (1996, p.4) o Currículo é um “conjunto de experiências de conhecimento que a escola oferece aos estudantes”.

A literatura especializada tem registrado, ao longo dos tempos, diferentes significados para a palavra Currículo. Dominam, dentre eles, os que associam o Currículo a conteúdos e os que vêem o Currículo como experiências de aprendizagem. Outras concepções apontam para a ideia de Currículo como plano, como objetivos educacionais, como textos e, mais recentemente, como quase sinônimo de avaliação (MOREIRA, 2001, p. 3-4).

Podemos encontrar diversas linhas de interpretação no se que refere ao significado de Currículo, em vários momentos da história estudiosos se propuseram a encontrar uma definição para a palavra Currículo, no entanto, mais de trinta definições foram encontradas (MALTA, 2013).

Visando obter uma compreensão mais aprofundada acerca da abordagem de Currículo como uma construção social e cultural, determinou-se como primordial realizar um breve

²³ Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/curriculo>>. Acesso em: 26 jan. 2018.

resgate histórico acerca dos estudos sobre Currículo que foram consolidados nos Estados Unidos a partir do século XIX e início do século XX. As teorias que tratam sobre o Currículo podem ser classificadas em tradicionais, críticas e pós críticas (SILVA, 2013).

Os estudos sobre o Currículo partiram das ideias dos autores Dewey e Kilpatrick, estes partilhavam de uma vertente progressista sobre o conceito de Currículo, destacando que a formulação do Currículo deveria abranger o interesse dos alunos. Em contrapartida tem-se a teoria desenvolvida por Bobbitt, esta seguia o modelo tecnicista, na qual se transpôs para o âmbito educacional os princípios da administração científica taylorista, na qual há ênfase nos processos de racionalização, sistematização e controle da escola e também do Currículo (SILVA, 2003).

A orientação dada por Bobbit iria constituir uma das vertentes dominantes da educação estadunidense no restante do século XX. Mas ela iria concorrer com vertentes consideradas mais progressistas, como a liderada por John Dewey, por exemplo. Bem antes de Bobbit, Dewey tinha escrito, em 1902, um livro que tinha a palavra “Currículo” no título, *The child and the curriculum*. Neste livro, Dewey estava mais preocupado com a construção da democracia que com o funcionamento da economia. Também em contraste com Bobbit, ele achava importante levar em consideração, no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens. Para Dewey, a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivência direta de princípios democráticos. A influência de Dewey, entretanto, não iria se refletir da mesma forma que a de Bobbit na formação do Currículo como campo de estudos. (SILVA, 2013, p. 23).

A perspectiva tradicional de Currículo tem como principal característica o conceito de que a escola deve preparar para o mercado de trabalho e para o desempenho de papéis sociais, dessa maneira, as ações são centradas na figura do professor, sendo que o Currículo serve para delinear os resultados que são esperados. Nesta perspectiva se o aluno não corresponde a expectativa gerada pelo Currículo deve procurar meios de ensino alternativos, ou atividades que não exijam uma formação acadêmica.

A teoria tradicional foi fortemente criticada no final da década de 1960, pois seu caráter tecnicista desconsiderava as particularidades dos alunos, acreditando que havia apenas um caminho para se obter conhecimento.

Dessa maneira, tem-se uma nova perspectiva de Currículo iniciada da década de 1970, denominada Teoria Crítica do Currículo. A nova teoria surge a partir do conflito de classes apontado pelos autores de tendências críticas, como por exemplo, pelos marxistas, que buscaram compreender a ação política social existente no Currículo tradicional (SILVA, 2013).

Nessa nova perspectiva, denominada Teoria Crítica do Currículo, o campo passa a ser influenciado fortemente pelos estudos sociológicos, seja pela influência americana dos estudos neomarxistas de Michael Apple e de Henry Giroux – os quais voltaram seus olhares para questões como Currículo e estrutura social, Currículo e controle social, Currículo e cultura, Currículo e poder, Currículo e ideologia (FONSECA, 2008, p.14).

A teoria Crítica do Currículo surge em um momento histórico no qual se destacam os movimentos sociais em todo mundo. Portanto, a Teoria Crítica do Currículo entende que a escola é um organismo reprodutor da lógica disseminada pela classe dominante, sendo assim, cabe a concepção de Currículo compreender o mesmo a partir das questões sociais. “o objetivo do Currículo era conter o conhecimento organizado para ser transferido e transmitido pelo professor ao aluno” (OLIVEIRA, 2008, p.540). Os principais pensadores desta teoria são Althusser, Bourdier, Passeron, Baudelot e Establet.

Na concepção crítica de Currículo a escola deixa de ser um sistema fechado de reprodução da ideologia das classes dominantes, no qual a escola se torna um local aberto de diálogo, passando a ser vista como um local transformador. Portanto, a finalidade do Currículo “[...] é permitir que os poderes humanos de organização e reorganização criativa da experiência sejam operativos num meio ambiente que mantém uma tensão saudável entre a necessidade de encontrar o fechamento e o desejo de explorar” (DOLL, 1997, p.53).

Destacamos que quando se concebe a escola como uma instituição social assume-se que o Currículo é parte desta escola, sendo assim, o Currículo tem que se movimentar e se adequar as mudanças sociais, pois o Currículo deve se situar no tempo, no espaço, no contexto social e no contexto cultural no qual a escola está inserida “o Currículo constitui um território de conflitos e constatações, um espaço de luta pela transformação de relações de poder” (MOREIRA, 2008, p. 3)

É notória a importância do Currículo no contexto escolar, social e cultural e, por isso, tornou-se, contemporaneamente, alvo de atenção e de reformas educacionais, dado o seu valor estratégico em se tratando da conservação e da conformação dos indivíduos e da própria sociedade (OLIVEIRA, 2008, p.545).

A perspectiva de Currículo pós-crítica compreende o Currículo como algo que vai além de políticas institucionais, tal teoria contempla um amplo leque de questões, como por exemplo, questões culturais, étnicas, raciais, de gênero e multiculturais. No entanto, o enfoque da perspectiva continua sendo uma análise das relações de poder exercidas dentro do Currículo escolar, salientando que o Currículo que temos na atualidade não transmite ou

representa a sociedade que estamos inseridos, por serem Currículos que carregam em si uma visão europeia que dissemina a cultura e ideologia das classes

O quadro 9 elaborado por Silva (2013) nos remete de forma clara e concisa ao enfoque principal de cada teoria curricular, sendo estas as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. A visualização deste quadro nos permite analisar o enfoque central de cada teoria a partir de suas propostas.

Quadro 9: Conceitos das diferentes teorias do Currículo:

Teorias Tradicionais	Teorias Críticas	Teorias Pós-Críticas
Ensino	Ideologia	Identidade, alteridade, diferença
Aprendizagem	Reprodução cultural e social	Subjetividade
Avaliação	Poder	Saber-poder
Metodologia	Classe social	Significação e discurso
Didática	Capitalismo	Representação
Organização	Relações sociais de produção	Cultura
Planejamento	Conscientização, emancipação e libertação	Gênero, raça, etnia e sexualidade
Eficiência	Currículo oculto	Multiculturalismo
Objetivos	Resistência	-----

Fonte: SILVA, 2013, p. 17.

É evidente pelo quadro 9 que a Teoria Crítica tem maior enfoque no Currículo voltado para as necessidades das classes sociais, levando em consideração a emancipação, conscientização e libertação das classes trabalhadoras. Dessa maneira, o Currículo deve ser proposto tal de modo que promova a conscientização política e social dos alunos acerca do mundo que os cerca, não os obrigando a aprender na escola a cultura dominante de um Currículo que foi formulado para atender aos interesses da burguesia.

A teoria pós-crítica ainda continua muito presente nas discussões atuais, pois a escola ainda continua transmitindo saberes de interesse da classe dominante, não se preocupando com o conhecimento necessário às classes sociais menos favorecidas. “[...] as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical.” (SILVA, 2013, p.30).

No entanto, denota-se que a teoria pós-crítica não deve ser concebida como a superação da teoria crítica, pois ainda aborda com ênfase o contexto das relações de poder no âmbito escolar. Na análise de Silva (2013, p.147):

[...] a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o Currículo é uma questão de saber, identidade e poder.

A concepção de Currículo a partir da teoria pós-crítica compreende o Currículo “como espaço de poder, de lutas, sendo uma construção social. Prioriza-se a problematização, o diálogo, instigando o aluno na sua fala com a realidade” (SILVA, 2013, p.149). Dentre as concepções acerca do Currículo encontramos a perspectiva defendida por Chizzoti e Ponce (2012, p25)

[...] Currículo como um instrumento social de responsabilidade coletiva, que supõe a participação de cada um e visa: à autonomia do indivíduo em comunidade; à preparação para viver e (re)criar a vida com dignidade; e à construção permanente de uma escola que valorize o conhecimento, que seja um espaço de convívio democrático e solidário e que prepare para a inserção na vida social pelo trabalho.

O Currículo é concebido como um instrumento social que legitima os desejos e anseios de todos que estão ligados a comunidade escolar, porém atualmente vemos que o Currículo vem sendo utilizado como um instrumento destinado a vigilância e controle sobre as instituições educativas (CHIZZOTTI; PONCE 2012).

A compreensão de Currículo destacada por Chizzotti e Ponce (2012) nos faz considerar que o Currículo deve ser construído baseando-se em princípios emancipatórios, de forma que os professores possam utilizar o Currículo atrelado à suas práticas pedagógicas estabelecendo bases para a construção de uma aprendizagem autônoma e emancipatória. Nessa mesma perspectiva Sacristán nos demonstra alguns princípios que podem auxiliar a identificação de princípios emancipatórios presentes no Currículo.

- a) O Currículo deve ser uma prática sustentada pela reflexão enquanto práxis. Ou seja, é fundamental que o processo circular que envolve o planejamento, a ação e avaliação direcionem o refletir e o atuar no âmbito Currículo em ação.
- b) O Currículo deve considerar o mundo real, ou seja, o contexto social que inclui os aspectos políticos, econômicos e sociais de um determinado tempo histórico. Estes interferem na prática de uma instituição e nas escolhas que faz em termos curriculares.
- c) O Currículo deve operar em um contexto de interações sociais e culturais, sobretudo porque o ambiente de aprendizagem é um ambiente social marcado pelas referências do grupo em que se insere a

instituição educacional, na qual os sujeitos têm seu modo próprio de olhar e interferir na cultura, seja como consumidor ou produtor da desta.

d) O Currículo deve assumir seu conteúdo como construção social. Nela os educandos se assumem como ativos participantes da elaboração de seu próprio saber, incluindo, também, o saber dos professores. Análise crítica de Currículo: um olhar sobre a prática pedagógica

e) Consequência do princípio anterior, o Currículo deve assumir o seu processo de criação social e, como tal, é permeado de conflitos causados pelos diferentes sistemas de valores, de crenças e de ideias que sustentam ou servem de base ao sistema curricular. Ao considerar esses princípios, queremos olhar para uma prática curricular específica, a fim de identificar nela elementos que nos ajudem a compreendê-la como possibilidades de práticas curriculares em uma perspectiva inovadora, com indicativos emancipatórios. Ou seja, aquela que nos ajuda a entender o Currículo em ação por meio da “práxis, que adquire significado definitivo para os alunos e para os professores nas atividades que uns e outros realizam”. (SACRISTÁN, 2000, p. 201).

A perspectiva de Silva (2013) acerca do Currículo defende que o mesmo resulta da experiência acumulada ao longo do tempo, tal experiência seria condensada de forma que seja possível gerar os resultados esperados nos alunos. Dessa maneira, o Currículo se torna uma seleção de conteúdos e conhecimentos que devem ser aplicados nas unidades escolares de acordo com os objetivos que se deseja atingir.

O valor de qualquer Currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O Currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significado e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. Às vezes, também, à margem das intenções a prática reflete pressupostos e valores muito diversos. (SACRISTÁN, 1998, p. 201).

Na Proposta Curricular do Estado de São Paulo embora os professores sejam os responsáveis pela transmissão dos conteúdos, os mesmos não tiveram qualquer participação na elaboração de tal Currículo. Na concepção dos autores Chizzotti e Ponce (2012, p. 32) “As reformas curriculares, recobertas por discursos científicos, pressupostos epistemológicos e axiológicos, manifestam, nos consensos e contradições ideológicas, a luta pela hegemonia política.”.

Denota-se que neste sentido a Reforma Curricular disseminada por meio do Programa São Paulo Faz Escola parece distanciar-se de tais percepções acerca do Currículo, pois a ênfase principal do Programa é a homogeneização curricular visando preparar os alunos para as avaliações externas, o que acaba por desconsiderar o desenvolvimento integral da criança (MOREIRA, 2008).

O Currículo como prescrição sustenta místicas importantes sobre estado, escolarização e sociedade. Mais especificamente, ele sustenta a mística de que a especialização e o controle são inerentes ao governo central, às burocracias educacionais e à comunidade universitária (GOODSON 2007, p. 242).

O Currículo deve ser compreendido e planejado baseando-se no viés cultural e local, priorizando a participação de toda comunidade escolar, sendo assim “O conhecimento é afirmado como comprometido com questões sociais, buscando vincular o Currículo e a qualidade da educação à transformação social, e esta a um projeto de Nação” (LOPES; MATHEUS 2014, p. 342).

4. APRESENTANDO E DISCUTINDO OS RESULTADOS DA PESQUISA

4.1. Levantamento de Teses e Dissertações acerca da temática de pesquisa

Tendo em vista obter maior conhecimento acerca dos trabalhos desenvolvidos no âmbito “da implantação da Proposta Curricular Paulista”, produzidos ao longo da última década (período de 2007 a 2017) com o tema desta pesquisa, realizamos durante os meses de abril de 2016 a junho de 2016 (atualizado em setembro de 2017) uma consulta aos bancos de teses e dissertações de todos os Programas de Pós-Graduação situados no Estado de São Paulo com notas 4, 5, 6 e 7. No entanto, apenas quinze Programas de Pós-graduação em cinco universidades do Estado de São Paulo dispunham de trabalhos com o tema da pesquisa.

A escolha de tais Programas de Pós graduação, deu-se pelo fato de pesquisa realizada possuir relação direta com a Política do Estado de São Paulo, tornando-se acentuada as possibilidades de encontrarmos pesquisas semelhantes apenas em universidades paulistas. Denota-se que apesar de a pesquisa ter sido realizada com grande afinco é possível que alguma tese ou dissertação tenha passado despercebida.

No quadro 10 apresentamos as universidades que apresentaram teses ou dissertações relacionadas ao tema desta pesquisa.

Quadro 10: Consulta aos bancos de teses e dissertações

Universidade	Programa de Pós-graduação
Universidade Estadual Paulista (UNESP)	• Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, campus de Araraquara. • Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência, campus de Bauru. • Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, campus de Franca. • Programa de Pós-graduação em Educação, campus de Marília. • Programa de Pós-graduação em Educação, campus de Presidente Prudente. • Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, campus de Rio Claro. • Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	• Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração “Metodologia de Ensino”. • Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração “Fundamentos da Educação”.
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	• Programa de Pós-graduação em Educação.
Universidade de São Paulo (USP-SP)	• Programa de Pós-graduação em Educação.
Pontifícia Universidade Católica (PUC)	• Programa de Pós-graduação em Educação: “Currículo”. • Programa de Pós-graduação em Educação Matemática. • Programa de Pós-graduação em Educação: Formação de Formadores. • Programa de Pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Na base de dissertações e teses da Universidade Estadual Paulista – UNESP foi pesquisado os descritores “São Paulo faz escola” e “Currículo paulista”. Inicialmente encontramos um total de trezentos e sessenta e duas dissertações e teses, no entanto apenas dezenove contribuíram para nossa reflexão.

A partir do levantamento das dissertações e teses foi possível obter informações sobre elementos que se constituem necessários para promover reflexões sobre o objeto da pesquisa,

contribuindo para o embasamento teórico desse trabalho e para subsidiar a posterior análise dos dados empíricos coletados.

Para uma melhor compreensão da distribuição de trabalhos na instituição de ensino UNESP decidimos agrupar os trabalhos de acordo com o campus universitário.

No quadro 11, abaixo, apresentamos as teses e dissertações encontradas no campus de Araraquara.

Quadro 11: Produções Acadêmicas *stricto-sensu* levantadas no banco de teses da UNESP no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, campus de Araraquara.

Ano	Nível	Título	Autor (a)
2016	Mestrado	Uma proposta de formação de gestores tendo em vista a implantação do Programa São Paulo Faz Escola	Marta Maria Salmazo
2014	Mestrado	O ensino de Filosofia na proposta curricular do Estado de São Paulo: espaço para experiências formativas?	Juliana Carla Fleiria Pimenta
2010	Mestrado	Implicações do projeto São Paulo faz escola no trabalho de professores do ciclo I do ensino fundamental	Jean Douglas Zeferino Rodrigues

Fonte: elaboração da autora conforme tratamento dos dados disponibilizados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UNESP. Disponível em: <http://unesp.br/porta1#!/cgb/bibliotecas-digitais/cthedra-biblioteca-digital-teses/>

O trabalho realizado por Salmazo (2016) aborda uma proposta de formação de gestores desenvolvida por duas Supervisoras de Ensino, teve como objetivo fornecer subsídios para uma melhor compreensão da atual Organização Curricular do Estado de São Paulo pelas equipes escolares. A pesquisa conclui que é preciso a realização de uma Proposta de Formação de Gestores das escolas estaduais da Diretoria de Ensino da Região de Araraquara, cujos objetivos centraram-se em validar o papel de formador dos gestores das escolas diante de sua equipe escolar.

A dissertação de Pimenta (2014) teve como objetivo investigar a proposta curricular de Filosofia para o Ensino Médio do Estado de São Paulo. A pesquisa acredita que o ensino de Filosofia é imprescindível no processo de formação de sujeitos que estão conquistando a sua autonomia, visando à garantia das experiências formativas. Porém, evidencia-se que na forma que é concebida pelo Currículo serve apenas para manter os sujeitos em estado de barbarização, fazendo com que o quadro de alienação na sociedade capitalista se mantenha e se intensifique.

A pesquisa de Rodrigues (2010) tem como foco analisar o projeto “São Paulo faz Escola” e as políticas de desempenho paralelamente implementadas buscando revelar quais são as implicações para o trabalho de professores do ensino fundamental ciclo I da rede

estadual de São Paulo. O trabalho concluiu que as ações atuais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo repercutiram no trabalho dos professores de modo intenso, principalmente a partir da inserção dos mecanismos de controle como, por exemplo, a responsabilização docente, a avaliação de desempenho, o monitoramento feito pelo professor coordenador e o atrelamento do desempenho do professor (rendimentos dos alunos no SARESP) à bonificação por resultados.

A seguir o quadro 12 ilustra as produções acadêmicas Produções Acadêmicas *stricto-sensu* encontradas no banco de teses da UNESP no Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência, no campus de Bauru.

Quadro 12: Produções Acadêmicas *stricto-sensu* levantadas no banco de teses da UNESP no Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência, campus de Bauru.

Ano	Nível	Título	Autor (a)
2016	Mestrado	Currículo e reprodução da desigualdade: análise da Proposta Curricular do estado de São Paulo para a disciplina de História	Tiago Luciano Ricardo
2015	Doutorado	O ensino de Física no estado de São Paulo: os cadernos do professor e do aluno no discurso oficial e nas representações dos professores	Adriano Vieira de Carvalho
2015	Mestrado	Disciplina de História e material didático: uma análise da proposta curricular sobre a escravidão no sistema estadual de São Paulo e no sistema municipal em uma cidade do interior paulista, a partir de 2008	Laura Laís de Oliveira Castro

Fonte: elaboração da autora conforme tratamento dos dados disponibilizados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UNESP. Disponível em: <http://unesp.br/portal#!/cgb/bibliotecas-digitais/cthedra-biblioteca-digital-teses/>

O estudo realizado por Luciano (2016) investigou como é apresentada e desenvolvida a história da África e cultura afro-brasileira na Proposta Curricular do Ensino Médio das escolas da SEE/SP. A pesquisa conclui que a História da África e cultura afro-brasileira estiveram à margem das propostas curriculares e materiais didáticos por um longo tempo. Apesar da temática ainda não ocupar espaço proporcional à sua importância, principalmente se comparado à história europeia, a promulgação da Lei 10.639/2003 possibilitou um avanço nas discussões sobre o assunto.

A tese de Carvalho (2015) tem como foco o ensino de física e salienta que com a implantação dos Cadernos do Professor e dos Cadernos do Aluno, em 2008, como apoio à implantação da Proposta Curricular estadual (atual Currículo do Estado de São Paulo) há disseminação das políticas educacionais defendidas por agências internacionais de fomento, interessadas em atender às necessidades e interesses do Capitalismo em uma situação de

economia globalizada (Neoliberal). Os estudos indicaram que o processo de implementação desse material didático apresentou características de uma perspectiva de ensino técnico-instrumental, com favorecimento da redução da autonomia docente, ignorando os saberes experienciais do professorado, e tentando homogeneizar o ensino de Física em todo o estado de São Paulo. O estudo conclui que os Cadernos do Professor e do Aluno se apresentam como um dos desdobramentos das políticas educacionais neoliberais numa situação de Capitalismo globalizado.

A dissertação de Castro (2015) identificou e analisou aspectos do ensino de História, a partir de 2008, na rede de educação estadual de São Paulo, com o material de implementação do currículo básico. A pesquisa revela que os materiais analisados não apresentam conteúdos relacionados às especificidades e singularidades do continente africano e dos afrodescendentes, reforçando a ideia de que a escravidão é retratada apenas a partir de uma perspectiva europeia.

Na sequência, temos o quadro 13, no qual apresenta-se as teses e dissertações encontradas no bando de dissertações e teses da Unesp no Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas no campus de Franca.

Quadro 13: Produções Acadêmicas *stricto-sensu* levantadas no banco de teses da UNESP no Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, campus de Franca.

Ano	Nível	Título	Autor (a)
2016	Mestrado	O Currículo do Estado de São Paulo (2012): análise e metodologias do ensino de História	Diego Lopes de Campos

Fonte: elaboração da autora conforme tratamento dos dados disponibilizados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UNESP. Disponível em: <http://unesp.br/portal#!/cgb/bibliotecas-digitais/cthedra-biblioteca-digital-teses/>

No estudo de Campos (2016) o foco da pesquisa se voltou para a análise do Currículo do Estado de São Paulo, a fim de avaliar se as suas diretrizes, referente ao ensino de História analisando os cadernos do professor, do aluno e do gestor. Os resultados da pesquisa demonstram um discurso descolado entre a prática de ensino e as diretrizes propostas em seu “currículo em ação”, para um processo educacional que diz preconizar a construção crítica e cidadã do aluno.

No quadro 14, apresentamos as teses e dissertações encontradas no banco de teses da UNESP no Programa de Pós-graduação em Educação, campus de Marília.

Quadro 14: Produções Acadêmicas *stricto-sensu* levantadas no banco de teses da UNESP no

Programa de Pós-graduação em Educação, campus de Marília.

Ano	Nível	Título	Autor (a)
2017	Mestrado	O compromisso democrático nos currículos oficiais paulistas: a abordagem do conflito na Proposta da CENP e no currículo 'São Paulo Faz Escola' para Biologia	Caio César Corrêa Blóis
2013	Mestrado	Currículo e ensino de Geografia: análise da implementação do programa São Paulo faz escola	Adaliza Meloni
2012	Mestrado	Entre o discurso e a prática: a implementação do currículo de História para o ensino médio no programa educacional São Paulo faz escola	Ana Paula Giavara
2012	Mestrado	A atuação do professor coordenador Frente ao currículo oficial do estado de São paulo (2008-2011)	Lucimara Aparecida Neto

Fonte: elaboração da autora conforme tratamento dos dados disponibilizados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UNESP. Disponível em: <http://unesp.br/porta1#!/cgb/bibliotecas-digitais/cthedra-biblioteca-digital-teses/>

A pesquisa realizada por Blóis (2017) analisou materiais de Biologia pertencentes a dois currículos oficiais do Estado de São Paulo: a Proposta da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), implementada ao longo da década de 1980, e o “São Paulo Faz Escola”, empreendido desde 2008 na rede pública paulista. A pesquisa constatou que o currículo “São Paulo Faz Escola” constitui-se num retrocesso diante da redução e esvaziamento dos conflitos em seu discurso, quando comparado à Proposta da CENP. Tais reduções e negações do conflito são lacunas que podem sustentar espaços para ações contra hegemônicas que visem tornar o currículo escolar formativo para a democracia.

A pesquisa desenvolvida por Meloni (2013) tem como objetivo fomentar a análise da implementação do Currículo paulista e da concepção de Ciência Geográfica definida no Currículo para a disciplina de Geografia do Ensino Médio. A análise dos materiais curriculares revelou o desenvolvimento de uma Geografia frágil do ponto de vista epistemológico, em que os conceitos estruturadores do ensino de Geografia como, paisagem, lugar, território e região, não são discutidos, principalmente no Caderno do Aluno, sendo apenas mencionados em muitas atividades.

A dissertação de Giavara (2012) teve como objetivo analisar, por meio de um estudo de caso, o processo de implantação e manutenção da proposta curricular de História para o ensino médio em duas escolas estaduais do município de Assis. A pesquisa concluiu que, mesmo em face da publicação de um currículo unificado para a rede educacional paulista, cada escola estabelece um modo particular de implementar os programas de reforma propostos pelo Estado, dada a autenticidade e singularidade de atuação dos sujeitos educacionais.

A pesquisa realizada por Neto (2012) investigou o papel desempenhado pelo Professor Coordenador a partir da implementação da nova política curricular do estado de São Paulo a partir do ano de 2008. Os resultados da pesquisa apontam que os Professores Coordenadores estão assumindo, no campo da gestão escolar, responsabilidades pela implementação do currículo nas escolas, assim como se engajam na melhoria dos indicadores de desempenho escolar.

A seguir apresentamos no quadro 15 as Produções Acadêmicas levantadas no banco de dissertações e teses da UNESP no Programa de Pós-graduação em Educação, campus de Presidente Prudente.

Quadro 15: Produções Acadêmicas *stricto-sensu* levantadas no banco de teses da UNESP no Programa de Pós-graduação em Educação, campus de Presidente Prudente.

Ano	Nível	Título	Autor (a)
2016	Mestrado	O Currículo oficial da educação básica do Estado de São Paulo: determinantes para o ensino da Geografia Ambiental	Vanessa de Souza Palomo
2016	Mestrado	Práticas Pedagógicas com uso das TIC declaradas por Professores de Matemática do Ensino Médio no contexto do novo Currículo do Estado de São Paulo	Fabio Henrique Lepri Boschesi.
2013	Mestrado	O Currículo Oficial de Geografia do Estado de São Paulo e os Conceitos Geográficos Escolares	Lílian Maria dos Santos
2012	Mestrado	As implicações da implementação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo no cotidiano de uma escola	Cláudia Márcia de Souza Oliveira

Fonte: elaboração da autora conforme tratamento dos dados disponibilizados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UNESP. Disponível em: <http://unesp.br/portal#!/cgb/bibliotecas-digitais/cthedra-biblioteca-digital-teses/>

Palomo (2016) mantém seu trabalho voltado para área do ensino de Geografia, tendo como essência apresentar uma preocupação com a atual proposição curricular oficial do Estado de São Paulo e seus desdobramentos no trabalho docente, no que se refere, sobretudo, ao Ensino da Geografia Ambiental. A pesquisa constatou que a proposta curricular do Estado de São Paulo não considerou a participação dos atores escolares na sua elaboração, dessa maneira, fica evidente a face conservadora das políticas públicas. A centralização dos currículos é um fenômeno observado na prática e nos pressupostos expostos no documento oficial.

A pesquisa de Boschesi (2016) buscou analisar a implantação da organização curricular, Proposta pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que visa propor um novo Currículo para os níveis Ensino Fundamental II e Ensino Médio e as práticas

pedagógicas realizadas por professores de Matemática do Ensino Médio com uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). A pesquisa concluiu que a ausência de orientações para o desenvolvimento da aula e a sequência didática do material não favorece o uso das TIC como potencializadoras do processo de ensino e aprendizagem.

A dissertação de Santos (2013) teve como foco a análise do Currículo Oficial de Geografia vigente para o Ensino Fundamental Ciclo II no Estado de São Paulo, com objetivo de refletir sobre a importância dos Conceitos Geográficos escolares, inseridos no documento Currículo Oficial do Estado de São Paulo (COESP). Os resultados da pesquisa demonstram que é preciso melhoria na parte gráfica e de conteúdos no material do Professor e Aluno, melhoria nas condições salariais e das políticas de progressão funcional.

A pesquisa realizada por Oliveira (2012) tem como objetivo compreender as implicações ocorridas na prática de quatro docentes da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa de uma escola do interior do Estado de São Paulo, em decorrência da implantação do currículo oficial. Os dados analisados corroboram com os pressupostos de que a adoção de um modelo curricular para as escolas deve compor uma ação reflexiva junto a utilização do material.

O quadro 16 apresenta as Produções acadêmicas *stricto-sensu* levantadas no banco de teses da UNESP no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, campus de Rio Claro

Quadro 16: Produções Acadêmicas *stricto-sensu* levantadas no banco de teses da UNESP em dois Programas de Pós-Graduação, campus de Rio Claro.

Ano	Nível	Título	Autor (a)
2015	Mestrado	Educação Física escolar e currículo do Estado de São Paulo: possibilidades dos usos do celular como recurso pedagógico no ensino do Hip Hop e Street dance	Vitor Abdias Cabót Germano
2014	Mestrado	As implicações do programa 'São Paulo faz escola' no trabalho docente de professores iniciantes: um estudo de caso	Ricardo Abdalla Barros

Fonte: elaboração da autora conforme tratamento dos dados disponibilizados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UNESP. Disponível em: <http://unesp.br/porta1#!/cgb/bibliotecas-digitais/cthedra-biblioteca-digital-teses/>

A dissertação de Germano (2015) teve como objetivo investigar as possibilidades pedagógicas dos usos dos celulares nas aulas de Educação Física, no conteúdo de dança proposto pelo currículo do Estado de São Paulo, mais especificamente, o Hip Hop e Street dance, contemplados no nono ano do Ensino Fundamental. O estudo conclui que, os recursos

materiais e de infraestrutura das escolas investigadas ainda não estão apropriados para a utilização do celular nas aulas de Educação Física. Os professores não se sentiram preparados para o trato com as TIC, especificamente o celular, assim como para ministrar o conteúdo de Hip Hop e Street dance. Apesar das particularidades diagnosticadas, os resultados apontaram diferentes potencialidades do uso do celular como uma ferramenta pedagógica nas aulas de Educação Física, demonstrando a necessidade de estudos e iniciativas que proporcionem práticas pedagógicas junto as TIC, sobretudo, com o aparelho celular.

Barros (2014) analisou a atuação de professores iniciantes da área do ensino de Língua Portuguesa e Literatura que pertencem a escola pública estadual paulista com a implementação da mudança curricular via utilização dos cadernos nas atividades docentes – o Programa São Paulo faz escola. Os resultados da pesquisa indicam que há 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.

No repositório institucional da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar utilizamos os mesmos descritores “ São Paulo faz escola” e “Currículo paulista”. Dessa forma a princípio encontrou-se quinhentos e noventa e duas teses e dissertações, no entanto, apenas cinco se assemelhavam com o tema de nossa pesquisa, como pode-se visualizar no quadro 17.

Quadro 17: Produções Acadêmicas *stricto-sensu* levantadas no banco de teses da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Ano	Nível	Título	Autor (a)	Instituição
2015	Mestrado	O ensino de História da África: interfaces entre a legislação federal e o Currículo de História do estado de São Paulo	André Santos Luigi	UFSCar Campus Sorocaba
2015	Mestrado	"São Paulo Faz Escola": o conceito de práxis educativa e práxis educacional no currículo das escolas estaduais de São Paulo	Diogo Bandeira de Souza	UFSCar Campus Sorocaba
2013	Doutorado	Professores de Ciências do ensino fundamental II frente à implantação do Currículo do estado de São Paulo/2008	Rita de Cássia Bortoletto	UFSCar Campus São Carlos
2013	Mestrado	Professores de Matemática diante da Proposta curricular do estado de São Paulo (2008)	Joana Cristina de Souza Oliveira	UFSCar Campus São Carlos
2012	Doutorado	Proposta curricular do estado de São Paulo : novos papéis ou continuísmo na prática escolar do professor coordenador?	Adelgício Ribeiro de Paula	UFSCar Campus São Carlos

Fonte: elaboração da autora conforme tratamento dos dados disponibilizados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFSCAR. Disponível Em: <<https://repositorio.ufscar.br/>>.

O objetivo da dissertação de Luigi (2016) centralizou-se na análise de como o Ensino de História da África é abordado no Currículo de História do Estado de São Paulo. Para isso a pesquisa faz uma investigação acerca dos conteúdos abordados nos cadernos disponibilizados pelo Estado de São Paulo. A pesquisa concluiu que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo revela uma disparidade de concepção sobre sociedade e educação em seu Currículo, que resultou na falta de diálogo com o movimento social e o intenso academicismo que marcou o seu processo de elaboração. A dissertação permite afirmar que mais do que negar o direito ao acesso à memória afro-brasileira e africana, o Currículo do Estado de São Paulo é eurocêntrico, estereotipado e preconceituoso em relação ao conteúdo de História da África.

A dissertação de Souza (2015) objetivou desvelar o conceito de práxis educativa e práxis educacional no Currículo Oficial das Escolas Estaduais de São Paulo, compreendendo os impactos do Programa São Paulo Faz Escola/Currículo Oficial das escolas da rede estadual (pública) de ensino à ação docente e à ação dos gestores das unidades escolares. A pesquisa conclui que a política de bonificação do professorado garante a homogeneização pretendida pela SEE.

A pesquisa de Bortoletto (2013) investigou a implantação da nova Proposta curricular, para ensino médio e fundamental. Buscando evidenciar como os professores de Ciências reagem diante de uma nova organização curricular para as escolas do Estado de São Paulo, especificamente, para o ensino de Ciências. A pesquisa concluiu que embora a proposta curricular fundamente-se na pedagogia das competências, essa perspectiva não é identificada pelos professores que se ressentem da dificuldade em envolver os alunos no processo educacional e apontam para um aumento de trabalho no preparo das atividades.

A dissertação de Oliveira (2013) teve o objetivo analisar as impressões de um grupo de cinco professores de Matemática sobre a implementação da atual Proposta curricular do estado de São Paulo. A análise é feita a partir das falas dos sujeitos e dos documentos oficiais disponibilizados pela SEE/SP. A pesquisa concluiu que a Proposta Curricular do Estado de São Paulo dá ênfase às avaliações externas, e que a apresentação e implementação da mesma se deram por meio dos gestores.

A tese de doutorado de Paula (2012) tem como foco de pesquisa investigar os papéis exigidos do Professor Coordenador na implantação do Programa São Paulo Faz Escola por meio da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, pela Secretaria Estadual de Educação. A pesquisa conclui que a prática escolar realizada em cada escola é marcada pelo institucional, pelas diferenças e pelas demandas da sociedade em seu entorno. Verifica-se que o movimento histórico de expansão do capital imprime uma dinâmica na sociedade determinando a amplitude de possibilidades do indivíduo em seu fazer social, denota-se a construção histórica e, ainda em andamento, das práticas do Professor Coordenador na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo.

Na biblioteca digital da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP novamente foi pesquisado os descritores “São Paulo faz escola” e “Currículo paulista” na área exclusiva de dissertações e teses. Inicialmente encontramos treze dissertações e teses, no entanto, apenas três se mostraram dentro do nosso tema de pesquisa, como demonstra o quadro 18.

Quadro 18: Produções Acadêmicas *stricto-sensu* levantadas no banco de dissertações e teses da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Ano	Nível	Título	Autor (a)	Instituição
2014	Doutorado	Currículo estadual paulista para Língua Portuguesa no ensino médio (2008-2012) : descrição e análise do documento oficial e dos "cadernos do professor"	Fernanda Felix Litron	UNICAMP
2014	Mestrado	A prática pedagógica de educação Física a partir do currículo de São Paulo	Robinson Luiz Franco da Rocha	UNICAMP
2011	Mestrado	Currículo e identidades docentes: o caso da proposta curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo	Elisabete Aparecida Rampini	UNICAMP

Fonte: elaboração da autora conforme tratamento dos dados disponibilizados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UNICAMP. Disponível em:< <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/list.php?tid=7>>.

A pesquisa de Litron (2014) analisou a Proposta curricular da rede pública estadual de ensino do Estado de São Paulo (2008), examinando mais atentamente a Proposta para a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio. A pesquisa revelou que a Proposta Curricular se apresentou como um currículo centralista, que tende ao modelo racional técnico e é caracterizado pela presença de consultores externos que delegam ao professor a tarefa da aplicação de um modelo pronto. Ainda, os Cadernos do Professor tomam o lugar da implementação do currículo pelo professor no contexto da prática, já que as orientações metodológicas presentes nesse documento preveem todos os passos que ele deverá seguir.

A dissertação de Rocha (2014) teve como tema central o impacto que a implementação do Currículo do Estado de São Paulo para a disciplina Educação Física (CEF-SP) tem tido na atuação diária dos professores desta disciplina. A pesquisa conclui que a implementação curricular tem causado grandes modificações à prática educacional da Educação Física nas escolas paulistas.

O trabalho realizado por Rampini (2011) envolve uma investigação acerca da reforma curricular implementada, em 2008, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. O foco principal da pesquisa é o conjunto de documentos curriculares denominado Caderno do Professor que, no contexto da citada reforma, é o material distribuído para todos os professores da rede pública paulista. Os resultados dessa investigação trazem indícios de que a experiência sofre um processo de apagamento com a utilização do Caderno do Professor, pois esse assume o lugar do docente na sala de aula. As práticas identitárias que são expressas

no material didático Secretaria de Educação do Estado de São Paulo são os objetivos desejados para o mundo globalizado.

Ao pesquisarmos na biblioteca digital da Universidade de São Paulo – USP utilizamos os mesmos descritores utilizados anteriormente “São Paulo faz escola” e “Currículo paulista”. Primeiramente obtivemos oito dissertações e teses, no entanto, apenas seis correspondiam ao tema de pesquisa por abordado, como segue apresentado no quadro 19:

Quadro 19: Produções Acadêmicas *stricto-sensu* levantadas na biblioteca digital da Universidade de São Paulo – USP

Ano	Nível	Título	Autor (a)	Instituição
2016	Mestrado	Currículo de Química em foco: reflexões de um grupo colaborativo de professores do Estado de São Paulo	Lilian Patricia Lima	USP Campus de São Paulo
2016	Mestrado	São Paulo faz escola, mas quem faz Filosofia? Um estudo sobre a regulação do trabalho docente e a resistência às formas de controle e disciplinarização	Caio Penko Teixeira	USP Campus de São Paulo
2014	Mestrado	Reforma curricular na rede estadual de ensino de São Paulo: decorrências para a organização do trabalho em uma escola	Paula de Souza Nunes	USP Campus Ribeirão Preto
2013	Mestrado	Reformas educacionais na perspectiva de docentes: o programa São Paulo Faz Escola	Luís Renato Silva Maldonado	USP Campus São Paulo
2012	Mestrado	O programa São Paulo Faz a Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio	Fabiana Olivieri Catanzaro	USP Campus de São Paulo
2011	Mestrado	A nova proposta curricular do ensino de Geografia na rede estadual de São Paulo: um estudo	Murilo Rossi	USP Campus de São Paulo

Fonte: elaboração da autora conforme tratamento dos dados disponibilizados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP Disponível em:< <http://www.teses.usp.br/>>.

A pesquisa de Lima (2016) analisou a Proposta curricular paulista e como a participação do professor de Química em um grupo colaborativo contribui para o aprofundamento de suas reflexões sobre o ensino de Química, tendo em vista uma análise crítica do atual Currículo e de seu desenvolvimento em sala de aula. Os resultados mostraram que os professores participantes possuem dificuldades quanto à compreensão e utilização do atual currículo de Química do Estado de São Paulo em suas práticas pedagógicas.

A dissertação de Teixeira (2016) buscou compreender e analisar os aspectos que envolvem a resistência em relação ao uso do material oficial para o ensino de Filosofia na

rede estadual (São Paulo Faz Escola), além de questionar o papel social atribuído ao professor como ator na implementação desta política pública. A pesquisa concluiu que há resistências por parte dos professores quanto a utilização do material, principalmente, dado ao fato de que eles não participaram da elaboração da proposta.

O trabalho apresentado por Nunes (2014) teve como objetivo apresentar e discutir a reforma curricular na rede estadual de ensino de São Paulo e as decorrências da mesma para a organização do trabalho em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental do município de Ribeirão Preto/SP, na visão dos profissionais que atuam na unidade de ensino. Os resultados da pesquisa mostram que na prática o currículo dentro da escola campo não conseguiu cumprir seu objetivo principal de padronização, pois a escola e os docentes entrevistados têm suas especificidades e peculiaridades. E, ainda, que a escola não pauta a sua organização do trabalho tendo em vista apenas essa nova Reforma Curricular.

O estudo de Maldonado (2013) destacou o programa São Paulo faz escola, buscando compreender como o magistério interpreta as recentes reformas na educação paulista, no âmbito do Programa São Paulo faz escola. A pesquisa concluiu que a reforma curricular não se mostrou instrumento suficientemente capaz de incluir os materiais didáticos do programa nas práticas docentes, para que isto ocorresse, foram demandados dispositivos complementares que pouco a pouco levaram o professor ao seu uso. Dessa maneira, a penetração das diretrizes curriculares do programa está ocorrendo paulatinamente, minando a resistência docente.

Catanzaro (2012) abordou o programa São Paulo faz Escola (SPFE), que se tornou Currículo oficial do estado em 2010 e analisou o programa relacionando-o a outras ações e políticas a ele articuladas, implantadas no âmbito do Estado de São Paulo, tais como sistema de avaliação, metas de resultados por escola e bonificação daquelas que as alcançam. Os resultados da pesquisa demonstram que o SPFE é um programa insuficiente para o enfrentamento das dificuldades atravessadas pelas escolas em sua incumbência de melhorar o ensino e que é preciso que outras bases sejam projetadas sob responsabilidade do Estado para que a meta da melhoria da qualidade do ensino seja construída de acordo com as necessidades verificadas em cada uma das escolas por sua comunidade.

A pesquisa realizada por Rossi (2011) consiste numa análise do currículo de Geografia vigente para o ensino fundamental II no estado de São Paulo, com o objetivo de refletir sobre a construção da Geografia escolar inserida no documento da Proposta Curricular do Estado de São Paulo. A pesquisa concluiu que o ensino de Geografia é imposto às comunidades

escolares, com concepções contraditórias, voltadas para uma educação orientada por organismos multilaterais como o Banco Mundial, trazendo um ensino e aprendizagem baseados no indivíduo, numa perspectiva empresarial de educação, ocultando e descaracterizando fundamentos essenciais para uma organização curricular que valorize ações que privilegiem realmente o papel do homem como sujeito histórico.

Na base de dissertações e teses Pontifícia Universidade Católica – PUC foi pesquisado os descritores “São Paulo faz escola” e “Currículo paulista”. Inicialmente, encontramos um total de setenta e duas dissertações e teses, no entanto apenas seis contribuíram para nossa reflexão, conforme segue ilustrado no quadro 20:

Quadro 20: Produções Acadêmicas *stricto-sensu* levantadas na base de dissertações e teses Pontifícia Universidade Católica – PUC

Ano	Nível	Título	Autor (a)	Instituição
2017	Mestrado	A reforma curricular na área de Geografia a partir dos cadernos impressos dos alunos da Secretaria de Educação Estadual de São Paulo	Natalia de Almeida	PUC São Paulo
2016	Mestrado	A Proposta Curricular de Geografia do Estado de São Paulo e seus impactos no trabalho docente: um estudo de caso	Francisco Eudes Gomes	PUC São Paulo
2011	Mestrado	Análise combinatória e proposta curricular paulista: um estudo dos problemas de contagem	Carlos Eduardo de Campos	PUC São Paulo
2011	Mestrado	O impacto da Reforma Curricular do Estado de São Paulo (gestão 2007-2010) em uma unidade escolar da rede	Eliana Allbarrans Leite	PUC São Paulo
2011	Mestrado	A nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) vivências nas escolas pública paulista: desafios para a ação gestora	Raquel de Carvalho Ruiz Abrahão	PUC São Paulo
2010	Mestrado	Política pública de educação e Proposta Curricular do Estado de São Paulo: percepções sobre a eficácia	Roberta Braga Capalbo	PUC São Paulo

Fonte: elaboração da autora conforme tratamento dos dados disponibilizados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUC. Disponível em: < <http://www.pucsp.br/biblioteca> >.

A dissertação de Almeida (2017) teve o objetivo de compreender a ligação dessa nova configuração de ensino proposta pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e suas relações com a conformação social e política vigente na área de educação. A pesquisa concluiu que as situações de aprendizagem organizadas de forma roteirizada, centração em tarefas de mais baixo nível cognitivo com mais da metade das tarefas voltadas à aquisição e

compreensão padronizada do conhecimento, necessárias, mas não suficiente para a formação do alunado.

A pesquisa realizada por Gomes (2016) teve o objetivo de compreender os impactos que o ‘Programa São Paulo Faz Escola’ tem produzido no âmbito das escolas públicas paulistas, no período de 2008-2014. A pesquisa revelou que as apostilas enviadas aos estabelecimentos escolares para orientar didaticamente o professor, acabam retirando sua autonomia, dado o detalhamento dessas orientações contidas nos cadernos analisados.

A dissertação de Campos (2011) tem por foco o ensino e a aprendizagem da Análise Combinatória ou, mais especificamente, dos Problemas de Contagem. Trata-se do relatório minucioso de pesquisa documental de análise de material didático e, sobretudo, se os procedimentos metodológicos são os adequados a essa modalidade de investigação. A pesquisa constatou que mesmo com um elenco importante de problemas, muitos deles envolviam situações semelhantes. Isso se deu porque nem todas as variáveis consideradas foram encontradas nesse rol, especificamente, dos Problemas de Contagem.

O trabalho realizado por Leite (2011) teve como objeto de estudo a Reforma Curricular do Estado de São Paulo, implantada na gestão 2007-2010 na rede pública estadual no seu encontro com uma unidade escolar. Os resultados apontaram no caso da escola analisada que o impacto da Reforma Curricular do Estado de São Paulo (gestão 2007-2010) foi negativo, provocando ruptura no trabalho coletivo da escola e na autonomia docente. Espera-se, com este estudo, levar à Escola Fênix e à rede um texto que auxilie a reflexão na direção da construção do seu coletivo.

A dissertação de Abrahão (2011) analisou A Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) e os desafios para a ação gestora na escola pública do ensino médio, ante à implementação dessa política educacional. Os resultados da pesquisa mostraram que o Novo Currículo da SEE/SP (2008) não teve suas ações concretizadas com a qualidade esperada. Por uma ação implementadora impositiva, apesar do discurso da gestão democrática estar explícito no discurso oficial; pela distância da realidade pedagógica e o proposto pelo Novo Currículo.

O trabalho de Capalbo (2010) visa analisar a interpretação e aplicação de uma política pública educacional em vigência a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. A pesquisa conclui que a Proposta Curricular foi implementada de forma verticalizada e não demonstra resultados positivos frente a padronização do ensino público.

A partir do levantamento de teses e dissertações efetuado, pode-se perceber que existem diversos trabalhos realizados versando sobre a nossa temática de pesquisa. Entretanto, foi possível constatar, também, que a maioria deles dedica-se à investigação das percepções dos docentes de disciplinas específicas da educação básica acerca das implicações da implementação da reforma curricular paulista no cotidiano escolar e no trabalho docente. Assim, nossa proposta de pesquisa difere-se de tais trabalhos por contemplar a análise das percepções de um grupo de professores, independentemente da disciplina ministrada, de uma escola estadual do interior paulista sobre a referida Proposta.

4.2. Análise das Entrevistas: a voz dos sujeitos da pesquisa

Tendo em vista obter uma melhor compreensão acerca da implantação da Proposta Curricular Paulista, disseminada a partir do Programa São Paulo Faz Escola pelo Governo Paulista na gestão de 2007 e analisar a percepção docente a partir de tal Reforma imposta de forma verticalizada, esta seção tem como objetivo a análise dos dados empíricos que foram coletados a partir de entrevistas semiestruturadas. Para isto os dados coletados foram divididos em categorias de análise, assim organizadas: O processo de implantação da Proposta Curricular Paulista; A Proposta Curricular Paulista e seus materiais na avaliação docente; Mudanças na escola e no trabalho docente com a implementação da Proposta Curricular; Movimentos de resistência e recontextualização/reapropriação da Proposta Curricular.

4.2.1. O processo de implantação da Proposta Curricular Paulista

Esta categoria surge a partir da análise das falas dos sujeitos da pesquisa, considerando que o tema engessamento e tecnicidade foi constantemente citado ao decorrer das entrevistas, mostrando-se pertinente e revelador para o desenvolvimento e compreensão da implantação da Proposta Curricular.

O quadro 21 relata o conhecimento dos professores acerca da formulação da Proposta Curricular Paulista. Cumpre salientar que foram entrevistados dez professores, no entanto as categorias são organizadas a partir de suas narrativas, podendo surgir mais de uma categoria por sujeito.

Quadro 21: Opinião docente sobre a razão da formulação da Proposta Curricular

Categorias	Freq.	%
Para homogeneizar/padronizar o ensino.	8	66,67
Para melhorar a qualidade do ensino.	2	16,66
Não soube responder.	2	16,66
TOTAL	12	100,00

Fonte: Pesquisa realizada (2016).

Dos professores entrevistados, constatamos que 66,67 % acreditam que a Proposta curricular foi formulada para homogeneizar/padronizar o ensino, assim como destacamos na fala a seguir: “A Proposta veio para que os alunos aprendessem o mesmo conteúdo, não importando de onde esse aluno vem, ele pode vir da capital ou do interior que o conteúdo vai ser o mesmo em todas as escolas” (ENTREVISTADO G, 2016).

Segundo as reuniões que tivemos com a equipe gestora na época, a Proposta visava sistematizar o ensino do Estado de São Paulo, para isso eles criaram um Currículo com conteúdos comuns para todo ensino básico. Essa unificação do ensino permite que os alunos consigam aprender ao mesmo tempo e não tem muita diferença entre as escolas, pois todas seguem a mesma linha de raciocínio (ENTREVISTADO I, 2016).

A justificativa apresentada para a adoção da Proposta Curricular Paulista seria a homogeneização das escolas, ou seja, que todas tenham a possibilidade de passar os mesmos conteúdos, no mesmo tempo e com os mesmos materiais. Ignora-se, portanto, que:

A Constituição Federal de 1988 (CF) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) estabelecem, como um dos princípios pelos quais o ensino deverá ser ministrado, a “pluralidade de concepções pedagógicas” (CF, art. 206, inciso III; LDB, art. 3º, inciso III). Segundo Azanha (1998, p.19), a “relevância desse princípio está justamente no fato de que ele é a tradução no nível escolar do próprio fundamento da convivência democrática que é a aceitação das diferenças”. (SILVEIRA; MIZUKI, 2011, p.83).

Vale salientar que o sistema utilizado para a disseminação da Proposta curricular se assemelha a um sistema apostilado, dessa maneira, o professor é considerado um mero executor de Propostas educativas, ou seja, o professor é um sujeito alienado à sua prática em sala de aula uma vez que apenas aplica um material já “pronto” e seu trabalho se encontra “engessado”. Em tal Proposta as diversidades entre escolas e alunos não são respeitadas, de modo que o material é único e não contempla a realidade dos alunos.

Nessa percepção entende-se que a esfera administrativa exerce controle sobre o trabalho dos professores assim como destaca Sampaio (2002).

São, no mínimo, muito desastrosas as mudanças simplesmente impostas, sem cuidados com as dimensões do trabalho escolar que poderão ser abaladas, sem suficiente calma, sem dar tempo à escola para que seus profissionais proponham alguma forma própria de entrada e de participação no processo. Isso não significa mero movimento de adequação, convencimento ou negociação; é preciso compreender de forma precisa com o que se está mexendo na vida das famílias, no trabalho dos professores, no cotidiano da escola. Daí que a presença dos professores se faz necessária desde a formulação das propostas, para que não se fale sobre trabalho docente, capacitação e alterações na vida da escola, imaginando quem são os professores, o que sabe e o que não sabem o que devem modificar em sua prática. (SAMPAIO, 2002, p. 7-8)

Podemos observar, a partir do quadro 21, que outra parcela de professores (16,66% dos sujeitos) acredita que a Proposta curricular foi formulada para melhorar a qualidade do ensino, assim como destacamos na fala do Entrevistado E (2016): “Sinceramente acho que a Proposta veio para mudar o ensino público. A qualidade do ensino ofertado estava caindo muito e a Proposta veio com o intuito de melhorar a educação unificando o ensino em todo Estado”. Evidentemente o conceito de qualidade está sendo associado a padronização/sistematização do ensino.

Se por um lado a adoção da Proposta Curricular de ensino pode proporcionar uma sistematização/padronização/homogeneização (Currículos, projetos pedagógicos, práticas docentes, condutas, rotinas) das escolas de toda rede estadual e gerar uma suposta melhoria da qualidade; por outro, retira das unidades escolares e dos professores a autonomia para organizarem o trabalho pedagógico e as suas práticas a partir das necessidades locais e/ou iniciativas próprias, conforme estabelecido pela LDB/96 (ADRIÃO et al, 2009).

Dois sujeitos (16,66%) não souberam responder a pergunta, como indica o depoimento do Entrevistado A (2016): “Não me lembro”.

Ressaltamos que os professores entrevistados ao serem questionados sobre a razão da implementação da Proposta Curricular inconscientemente recitaram um discurso previamente elaborado pelo governo paulista, o que nos remete que esses professores incorporaram o discurso oficial que lhes foi imposto.

Questionados sobre a participação em discussões ou debates a respeito da implantação e implementação da Proposta curricular 90% dos sujeitos relataram que não participaram de discussões ou debates, assim como podemos evidenciar na fala do Entrevistado H (2016):

Nunca! Como sempre o professor nunca é ouvido sobre o que pensa a respeito das mudanças na educação, o que eu, particularmente acho extremamente contraditório, porque nós estamos em sala de aula e nós sabemos o que é preciso para melhorar o ensino.

Ainda sobre a participação na elaboração da Proposta um sujeito (10%) relatou que participou de discussões, porém no período a docente não atuava como professora “Na época eu atuava como PCNP (Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico) e nós participamos das discussões na diretoria de ensino [...]” (ENTREVISTADO C, 2016).

Constata-se a partir do exposto que as escolas não tinham conhecimento acerca da Proposta que seria implementada, e que os professores foram excluídos do processo de construção da Proposta, sendo esta uma Proposta construída de forma verticalizada sem a participação dos principais responsáveis pela educação.

Embora se considere legítimo que o governo de um Estado tenha propostas no campo da educação, é necessário ponderar que tais propostas devem resultar de procedimentos democráticos coerentes com aqueles que atribuíram aos governantes o lugar que ocupam. É preciso que todos os partícipes do aparelho educativo estatal estejam envolvidos com a proposta desde sua origem, mesmo que isto signifique um mergulho em muitas contradições. Não foi o que ocorreu no presente caso e não tem sido esta a característica da política educacional do PSDB em São Paulo (SANFELICE, 2010, p.7).

Os resultados coletados na escola corroboram com os resultados que estudamos em nossa pesquisa bibliográfica (NUNES, 2014; CATANZARO, 2012; DAVID, 2012; MASSABINI, 2014) nos mostrando mais uma vez que a Proposta foi implementada de maneira verticalizada, de cima para baixo, não considerando as perspectivas dos professores que são os principais responsáveis pela educação nas escolas. A reforma curricular em questão também se “[...]impôs em uma lógica vertical, em que as medidas definidas por técnicos e especialistas nas esferas centrais do governo chegaram às escolas sem a participação efetiva dos professores” (FERNANDES, 2010, p 78).

Dessa maneira, podemos identificar que o processo de implementação foi caracterizado principalmente por sua precariedade de informações, bem como, a ausência de participação docente. O trabalho a seguir é ilustrativo de tal aspecto:

Importa lembrar, que o primeiro contato do professor com o Caderno se deu no momento em que o material chegou às unidades escolares para ser

colocado em prática, aspecto que já de início revela o processo de elaboração e o caráter de gestão da política educacional em curso: hierárquica e autoritariamente estabelecida, ou seja, de cima para baixo. Não há exagero em dizer: despejada goela a baixo. Uma postura que, de princípio, desabona, na base, a proclamada consulta feita à Rede sobre as experiências bem sucedidas em sala de aula, e também em gestão, conforme anúncio da Secretaria da Educação (DAVID, 2012, p.5)

Sobre como ocorreu a implementação da Proposta Curricular na rede estadual paulista, 80% dos docentes entrevistados relataram que a Proposta foi implementada por meio de jornais e cadernos ofertados pelo programa. Exemplificando:

A Proposta chegou às escolas em forma de um jornal, nós trabalhamos com o jornal durante certo período e, posteriormente, o Estado mandou as apostilas do aluno e do professor. Dessa forma, aos poucos fomos nos acostumando com a nova forma de trabalho (ENTREVISTADO B, 2016).

A Proposta chegou nas escolas inicialmente como um teste em forma de jornais. Nos jornais tínhamos diversos temas interessantes para trabalhar sobre interpretação e produção de textos. Posteriormente eles nos mandaram o material que temos atualmente nas escolas, o caderno do gestor, caderno do professor e o caderno do aluno (ENTREVISTADO C, 2016).

Outros dois sujeitos (20%) relataram que a Proposta foi imposta, assim como na fala do Entrevistado G (2016) “O Currículo chegou e nos foi imposto para trabalhar com os cadernos, muita gente foi contra, pois os conteúdos eram apresentados de forma diferente que nos livros didáticos”.

Pode-se observar que a Proposta Curricular chegou às escolas, inicialmente, como um jornal que deveria ser trabalhado com os alunos como forma de adaptação ao novo modelo pedagógico e com o objetivo de propor a recuperação dos alunos. Posteriormente, foram entregues às escolas as apostilas do aluno, do professor e do gestor. Denota-se que os professores relatam em sua maioria que não houve uma preparação para a utilização do material ou um momento para estudo da Proposta e de seus objetivos.

Este Caderno teve sua primeira versão na Revista do Professor que compôs, junto com o Jornal do Aluno, o material que subsidiou o trabalho inicial de recuperação, que teve início no dia 18 de fevereiro de 2008, em toda a rede de ensino público do Estado. Foi esta a ação pioneira nas salas de aula, para a implantação da Proposta, capitaneada pelo programa intitulado “São Paulo faz Escola” (DAVID, 2012, p.4).

Quanto à existência de período de adaptação à implementação da Proposta e dos materiais didáticos, os professores assim se posicionaram:

Quadro 22: Opinião docente sobre a existência período de adaptação dos docentes e alunos ao material didático da Proposta Curricular

Categorias	Freq.	%
Sim, com o uso do jornal	8	80,00
Não	2	20,00
TOTAL	10	100

Fonte: Pesquisa realizada (2016).

Destacamos que a grande maioria (80%) afirma que houve adaptação com o uso inicial do jornal “Sim, tivemos esse momento com a vinda dos jornais para a escola, nós tivemos a oportunidade de testar a Proposta com os alunos” (ENTREVISTADO C, 2016).

Outros 20% afirmaram que não houve o período de adaptação “Não tivemos um período para nos adaptar, o material chegou e nós tivemos que utilizar” (ENTREVISTADO J, 2016).

Sabe-se que, inicialmente, a proposta chegou às escolas em forma de um jornal, o qual tinha como principal objetivo propor a recuperação de alunos em língua portuguesa e em matemática. A aplicação deste jornal se torna o primeiro passo para a implantação da Proposta Curricular nas escolas paulistas.

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

No que se refere à implantação podemos observar que “Há [...] comentários das entrevistadas que nos remetem a uma adaptação e/ou acomodação diante das orientações dadas pela proposta de 2008. Entende-se adaptação como a aceitação à medida que se faz algo” (SANTOS; PIERSON, 2015, p. 600).

Quanto aos sentimentos e expectativas dos professores sobre a chegada da Proposta curricular temos o quadro 23 abaixo:

Quadro 23: Sentimentos/expectativas dos docentes diante da chegada da Proposta Curricular.

Categorias	Freq.	%
Confuso/perdido	5	50,00
Não gostei	4	40,00
Gostei	1	10,00
TOTAL	10	100

Fonte: Pesquisa realizada (2016).

Podemos destacar que a categoria que mais apareceu foi a confuso/perdido com 50% dos entrevistados. Como destaca a fala dos entrevistados:

Ninguém sabia direito o que tinha que fazer, eu fiquei confusa, porque os conteúdos do livro eram bem melhores que os da apostila, mas eu tinha que trabalhar a apostila. Nós não sabíamos o que tínhamos que fazer e como tínhamos que fazer, pois as orientações não foram precisas (ENTREVISTADO G, 2016).

Nós ficamos meio “perdidos” não sabíamos o que tínhamos que fazer, só sabíamos que tínhamos que cumprir com o que havia chegado. Foi um momento instável, onde os professores ficaram totalmente sem nenhum patamar do que fazer e o porquê fazer (ENTREVISTADO I, 2016).

Outros 40% dos professores entrevistados relataram que não gostaram da chegada da Proposta às escolas “Não vou dizer que eu adorei, mas nós professores não tínhamos o que discutir, pois a decisão já havia sido tomada e o que eu poderia fazer a respeito? Então, nós aceitamos” (ENTREVISTADO B, 2016).

Apenas 10% dos professores entrevistados relatou que gostaram da chegada da Proposta na escola este assim se posicionou:

Eu gostei da Proposta, principalmente por aquilo que eu te falei de facilitar o trabalho do professor, principalmente aquele que não dispunha de livros didáticos, como é o caso da minha disciplina. Na época eu orientava outros profissionais da área e posso afirmar que foi um ganho muito positivo ter uma apostila com os conteúdos (ENTREVISTADO C, 2016).

Podemos evidenciar que as mudanças ocorreram de forma abrupta e as escolas não tiveram tempo hábil de preparação para a nova forma de trabalhar. Mais uma vez a pesquisa vai ao encontro dos achados de outras pesquisas, como a de Massabini, que abordam a implementação do Programa São Paulo Faz escola, assim como ilustra o texto abaixo:

Palavras correntes nas respostas, ‘surpresa’, ‘de repente’, ‘é o susto’, ‘ele foi meio que jogado’, ‘a gente assusta’ indicam claramente o impacto nas escolas da rede e entre os professores. Embora houvesse indicativos de que mudanças viriam, estas foram impactantes no sentido de que as escolas simplesmente não sabiam que deveriam mudar seu currículo e sua forma de ensino, de um ano para o outro. Evidente a falta de planejamento do Estado e deixa claro como as mudanças são gestadas à parte das escolas e dos professores, sem a participação deles, e chegam como imposição do sistema. Não é novidade que nosso sistema de ensino atua por “pacotes” governamentais, que podem se alterar a cada gestão de governo, mas que sucessivamente são, da mesma forma, ‘pacotes’ pois engendram mudanças bruscas, repentinas, talvez até bem articuladas politicamente em um viés que

percebe o professor como ‘executor’, mas mal articuladas no plano prático da gestão (MASSABINI, 2014, p.6).

Sobre este processo de adaptação, Santos e Pierson (2015, p.601) relatam que:

Conforme as atividades vão sendo executadas nas salas de aula, as professoras passam a se acostumar com o que é sugerido, principalmente, no que se refere à nova organização dos conteúdos. A adaptação passa pelo fazer e, à medida que vai acontecendo, modifica sentimentos e reações [...]

Questionados se há algum setor específico da Secretaria Estadual de Educação ou da Diretoria de Ensino para acompanhar se a Proposta Curricular está sendo seguida pela escola constatamos que 80% dos entrevistados relataram que o acompanhamento da implantação da Proposta é feito pelos coordenadores. Outros 20% disseram que não sabiam responder a pergunta.

Em suma, constata-se que os coordenadores assumiram a responsabilidade central de implementar a Proposta nas escolas, desconsiderando-se a real função deste profissional, o que também se confirma pela pesquisa realizada por Neto (2012, p.72).

Um ponto de destaque nas falas dos PCs entrevistados foi sobre a principal atribuição frente ao Currículo Oficial de São Paulo. Em todas as falas observamos que os PCs assumiram para si a responsabilidade de implementar esse currículo nas unidades escolares, de acompanhar os professores para que dêem conta de passar todo conteúdo previsto e para que obtenham êxito nas avaliações internas e externas.

Sanfelice (2010), baseado em um estudo de Russo e Carvalho, destaca pontos reveladores acerca da função do Professor Coordenador como figura central para a implantação da Proposta Curricular:

– “Um dos pilares do projeto é a atribuição de responsabilidade ao Professor Coordenador (mencionado acima em *medidas*) para planejar como as escolas cumprirão as metas de desempenho e como elevarão o nível de aprendizado dos alunos” – “Ainda que os gestores escolares não tenham sido chamados a colaborar com a construção da proposta curricular é a eles atribuída a missão de divulgá-la e implementá-la”
– “o Professor Coordenador é alçado à condição de principal protagonista da implantação da nova proposta curricular [...]”
– a Secretaria da Educação esclarece as expectativas que tem em relação ao desempenho do Professor Coordenador de forma detalhada sob forma de bula ou receita. “Assim, com o uso de uma linguagem imperativa o texto indica os passos a serem seguidos pelo professor coordenador na condução [...]”. (RUSSO; CARVALHO, s.d, apud. SANFELICE, 2010, p.150).

Sem dúvida, “[...] para reforçar a implantação do currículo unificado nas escolas [...]”, foi criado o cargo de Professor Coordenador “[...] em razão de sua relação mais próxima com o docente” (RAMOS, 2013, p. 549).

Ao investigarem como os professores de Ciências da rede estadual paulista reagiram diante da implantação de uma nova proposta curricular, Santos e Pierson (2015, p. 597) efetivamente constataram que havia um controle da coordenação escolar “[...] que procurava identificar, através de registros escritos, se os conteúdos estavam sendo cumpridos pelos professores [...]”.

Indagados se há obrigatoriedade em seguir à risca a Proposta Curricular Paulista todos os professores (100%) relataram que precisam seguir a Proposta e que certamente seriam punidos caso não o fizessem. “Sim, a escola tem que seguir a Proposta e segue precisamente. Porque é uma determinação e nós temos que cumprir” (ENTREVISTADO A, 2016).

Sim, nós temos que seguir precisamente a Proposta. Olha eu nunca encontrei alguém que tivesse se rebelado, mas acredito que resultaria em advertência e posteriormente até mesmo alguma sanção mais dura por parte da Secretaria de Educação, pois é um dinheiro que está sendo investido e nós não podemos deixar de usar (ENTREVISTADO B, 2016).

Nós seguimos a Proposta porque é uma determinação do Estado e nós não temos como nos opor ao que eles pedem. Eu não posso chegar aqui e dizer “eu não vou trabalhar com nada disso”, pois certamente eu seria punido. Também a Proposta traz um conteúdo que está dentro daquele ano/série, de qualquer forma eu iria trabalhar aquilo (ENTREVISTADO F, 2016).

Embora Catanzaro (2012, p. 85) destaque que “[...] todo o material deve servir como referência aos docentes na condução de suas aulas, não sendo tratado como obrigatório”, as falas dos professores por nós entrevistados nos remetem ao fato de que foram orientados que o material deve ser seguido precisamente, o que certamente deve-se ao fato de que a Proposta Curricular tornou-se posteriormente no Currículo oficial da rede, assumindo assim um caráter obrigatório, evidente a partir do cotejamento de ambos apresentado por Nunes (2014, p. 39):

A Proposta Curricular e o Currículo Oficial, observamos que os dois documentos são muito semelhantes: não houve alteração no material conforme divulgado pela SEE, houve apenas alterações na forma de apresentação e no nome de Proposta para Currículo, de utilização obrigatória por toda a rede.

Questionados se há relação entre a Proposta Curricular e as avaliações externas 80% dos professores acreditam que há relação. Outros 20% não souberam responder a questão.

As falas a seguir são ilustrativas:

Sim, a Proposta Curricular é totalmente voltada para as avaliações externas, pois os conteúdos são os mesmos. Uma coisa é ligada a outra, mas ainda assim os alunos não tem mantido bom desempenho nessas avaliações (ENTREVISTADO H, 2016).

Uma foi criada para manter a outra. Nós tínhamos as avaliações externas, mas não havia como o Estado manter essa avaliação se os conteúdos não fossem ensinados nas escolas. Como forma de garantir que os conteúdos cobrados fossem ensinados surgiu a Proposta Curricular (ENTREVISTADO I, 2016).

Evidentemente as avaliações externas encontram-se fortemente atreladas a Proposta Curricular Paulista, de tal forma que todo conteúdo dos cadernos são pensados de acordo com o que será cobrado nas avaliações. Assim como podemos observar nos resultados de outras pesquisas: “As avaliações do Saresp e seus resultados estão atrelados ao conteúdo dos Cadernos, como é a pretensão da reforma” (MASSABNI, 2015, p.8). Ainda, destacamos que o material “serve de base para avaliações tanto de professores (mérito, atribuição de aulas para OFAs, concurso para docente) quanto de alunos, pois carrega em si os mesmos objetivos trazidos nas avaliações do SARESP e do ENEM” (CATANZANO, 2012, p. 113).

Ancorada em Fernandes (2009) e Santos (s/d), Nunes (2014, p.26) afirma que a Reforma Curricular de 2007 dialoga com o modelo gerencial de administração, dessa maneira, pode-se denotar que a Reforma Curricular e o Currículo oficial padronizado encontram-se diretamente atrelados aos resultados obtidos nas avaliações externas locais. Portanto, o Estado propõe um Currículo único com a padronização de conteúdos e orientações que posteriormente serão aferidas nas avaliações externas, de tais avaliações tem-se os índices e metas para as escolas e estes se tornam indicadores de qualidade da educação pública, temos uma lógica da gestão por resultados.

Denota-se que a reforma curricular paulista traz consigo uma concepção de currículo como um instrumento para garantir e disseminar a ideologia no Estado nas escolas, tendo como principal objetivo garantir a submissão de determinadas classes sociais a partir da formação de um indivíduo moldado de acordo com o que a sociedade espera, visando poder manter uma organização que se estabeleceu a partir do ideário capitalista, legitimando uma cultura social para as elites e não para o proletariado.

4.2.2 A Proposta Curricular Paulista e seus materiais na avaliação docente

Esta categoria surge a partir da análise das falas dos sujeitos da pesquisa das quais enfatiza-se quais materiais fazem parte da Proposta Curricular e como são avaliados pelos professores entrevistados. Evidenciaremos na sequência, pelos depoimentos coletados, que o material oferecido pela Proposta, além de precisar ser constantemente complementado pelo professor, também se mostra alheio a realidade dos alunos.

O quadro 24 trata dos materiais que são oferecidos nas escolas a partir da chegada da Proposta Curricular Paulista.

Quadro 24: Materiais trazidos para escola e professores com a chegada da Proposta.

Categorias	Freq.	%
Oferecem materiais/apostilas	10	66,67
Oferecem cursos semestrais de capacitação.	3	20,00
Oferecem um site/portal de acesso para professores.	2	13,33
Total	15	100%

Fonte: Pesquisa realizada (2016).

Destacamos que 66,67% dos entrevistados relataram que a Proposta oferece materiais/apostilas. Outros 20% afirmaram que a Secretaria Estadual de Educação oferece cursos semestrais de capacitação. E 13,33% dos entrevistados afirmaram que há a disponibilização de um site/portal de acesso para os professores.

As falas a seguir são ilustrativas:

Nós temos o caderno do professor, caderno do aluno e o caderno do gestor. Esses cadernos trazem todo conteúdo da Proposta Curricular e também sugestões de atividades e de avaliação (ENTREVISTADO A, 2016). Os cadernos (aluno, gestor e professor), tem também um site da Proposta com atividades (ENTREVISTADO B, 2016).

Hoje nós temos três cadernos, o do professor, do gestor e do aluno. Contamos também com o portal do professor, que disponibiliza diversas atividades e planos de aula que se encaixam na Proposta. A Secretaria de Educação fornece cursos específicos de cada área, por exemplo o professor de Português tem uma reunião com outros professores da área e são discutidas atividades e formas de trabalho sobre o Currículo (ENTREVISTADO C, 2016).

Temos uns cursos da Secretaria de Educação, funcionam igual a HTPC, temos o caderno do professor, caderno do gestor e caderno do aluno. Eles (cadernos) vem para escola todo bimestre e nós temos que trabalhar os conteúdos que vieram até chegar a próxima apostila (ENTREVISTADO I, 2016).

Os resultados provenientes da pesquisa em tela são consoantes com a pesquisa realizada por David (2010), que salienta que os materiais oferecidos para subsidiar a Proposta Curricular faziam parte de um Kit de documentos:

Documento 1: Composto por 12 Cadernos, um para cada disciplina do Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio.

Documento 2: Caderno do Gestor, disposto em três volumes; elaborados especialmente para subsidiar o trabalho do Professor Coordenador.

Documento 3: Caderno do Professor que teve sua primeira versão na Revista do Professor que compôs, junto com o Jornal do Aluno, o material que subsidiou o trabalho inicial de recuperação. É organizado por bimestre, por disciplina e série. Os conteúdos do bimestre são dispostos em Situações de Aprendizagem.

Documento 4: Caderno do Aluno que corresponde ao Jornal do Aluno utilizado no período de recuperação, mas que não compôs o material distribuído em 2008 e que foi adotado em 2009. Constitui-se basicamente de um plano de atividades e exercícios para o aluno desenvolver a partir das Situações de Aprendizagem.

Vídeos com a participação dos especialistas organizadores da Proposta, CDs com conteúdo de apoio para as atividades, disponibilizados no site da Secretaria da Educação do Estado (DAVID, 2010, p. 37-39).

Na sequência temos o quadro 25 que nos demonstra as vantagens provenientes da implantação da Proposta curricular que foram elencadas pelos sujeitos da pesquisa.

Quadro 25: Opinião dos docentes sobre as vantagens da implantação da Proposta Curricular.

Categorias	Freq.	%
O material didático fornecido para todos os alunos.	9	60,00
Sistematização do Currículo	4	26,67
Facilita/direciona o trabalho docente	2	13,33
TOTAL	15	100

Fonte: Pesquisa realizada (2016).

Ao analisarmos as vantagens elencadas pelos professores, podemos destacar que a maioria deles (60%) enfatizou que a vantagem principal é o material didático que é fornecido para todos os alunos, como exemplifica o depoimento do Entrevistado F (2016) “As vantagens são: um material consumível para todos alunos, a sistematização do Currículo e a facilidade do trabalho do professor.”.

Outra vantagem apresentada pelos professores foi a sistematização do Currículo com 26,67% dos entrevistados. Por último temos 13,33% dos professores que elencaram a vantagem de facilita/direciona o trabalho docente, como podemos perceber na fala do Entrevistado G (2016) “A vantagem é a facilidade no trabalho do professor e o fato de todos alunos terem a apostila”.

A sistematização do ensino e também o direcionamento no trabalho do professor foram elencados como uma vantagem de se ter a Proposta Curricular. No entanto, não devemos confundir direcionamento com a mera execução de uma Proposta que já vem pronta e determina passo a passo o que o professor irá ensinar em sala de aula. Dessa maneira, evidenciamos que se a Proposta for vista apenas como um fio condutor do trabalho docente, no qual o professor tem autonomia para decidir os caminhos pelo qual irá percorrer ela traz vantagens para o ensino. Mas, podemos perceber que a intenção da SEE com a implantação da Proposta Curricular foi determinar os conteúdos e também as formas de intervenção didática que ocorrem em sala de aula.

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 (BARROS, 2014, p.50).

Sobre as desvantagens acerca da Proposta Curricular paulista temos o quadro 26.

Quadro 26: Opinião dos docentes sobre as desvantagens da implantação da Proposta Curricular

Categorias	Freq.	%
Não atende a realidade dos alunos.	8	72,73
Conteúdo superficial	2	18,18
Atraso na entrega	1	9,09
TOTAL	11	100

Fonte: Pesquisa realizada (2016).

Sobre as desvantagens da Proposta 72,73% dos entrevistados destacaram que o material não é adequado à realidade dos alunos. Sem dúvida, as políticas e programas educacionais formulados externamente e centralizadamente e implantadas de cima para baixo, invariavelmente “[...] desconsideravam as condições e necessidades reais das escolas” (FERNANDES, 2010, p.87).

Ainda destaca-se os resultados provenientes da pesquisa realizada por Teixeira (2016) o qual demonstra de forma concisa que a realidade local não é contemplada pelos materiais advindos da Proposta Curricular.

Quando o professor também não consegue, ao longo da implantação, fazer mudanças significativas que aperfeiçoem sua execução da política pública, quando o diálogo entre a realidade local das escolas não interpela a lógica de gestão das burocracias, a cisão entre os objetivos é manifesta e decorrente do afastamento estratégico do professor ainda que retoricamente sua importância permaneça inalterada (TEIXEIRA, 2016, p.158).

Outra parcela dos entrevistados (18,18%) relatou que o conteúdo é superficial. Sobre tal apontamento, pode-se destacar que Rossi (2011, p. 127) ao analisar os Cadernos do Aluno aponta que “como metodologias e estratégias, tais cadernos beiram a superficialidade eminente”. Ainda outros 9,09% dos entrevistados disseram que a desvantagem é o atraso na entrega.

Questionados se os materiais e orientações oferecidos pela Proposta Curricular são suficientes para desenvolver o trabalho docente, 60% dos professores afirmam que não é o suficiente, pois o material precisa ser complementado “Não, o material precisa ser complementado” (ENTREVISTADO E, 2016).

Outros 30% afirmam que não é suficiente, pois o professor precisa refletir sobre a prática “Apenas as orientações e materiais não são suficiente, porque o professor precisa refletir sobre a prática e sobre o que ele vai aplicar em sala de aula” (ENTREVISTADO D, 2016).

Podemos observar sobre a insuficiência do material didático proveniente do Currículo, há conformidade com a literatura estudada (CATANZARO, 2012; NUNES, 2014; DAVID, 2012; FERNANDES, 2010) sendo que o material precisa ser constantemente complementado, por se mostrar insuficiente para a realização do trabalho em sala de aula. Sobre tal aspecto, a pesquisa desenvolvida por Nunes é emblemática:

Os profissionais entrevistados afirmam a necessidade de complementar o Currículo Oficial. Segundo eles só as determinações e o Currículo que vem pronto da Secretaria do Estado da Educação não dão conta de suprir as necessidades e não atendem aos interesses e algumas vezes até defasagens dos alunos (NUNES, 2014, p.103).

Apenas 10% dos professores entrevistados consideram que os materiais e as orientações advindas da Proposta são suficientes para desenvolver o trabalho em sala de aula “Acredito que sim, é o suficiente o que a Proposta nos traz, pois as atividades são contextualizadas e facilita nosso trabalho” (ENTREVISTADO H, 2016).

Vale recordar que:

A implementação da Proposta Curricular faz parte do Programa São Paulo Faz Escola, que está apoiado na utilização de materiais pedagógicos variados, como apostilas denominadas de Cadernos do Professor e do Aluno, jornais e DVD's enviados às escolas da rede com orientações específicas à equipe Gestora (Diretor, Vice-Diretor e Coordenador Pedagógico) e aos professores, para a utilização na unidade escolar (GONZALES, 2012, p. 2).

Ao questionarmos sobre a organização do Currículo como é sugerido pela Proposta Curricular obtivemos que 70% dos entrevistados consideram a organização do Currículo boa “A organização é boa e pertinente. Os conteúdos são distribuídos por bimestres e também por ciclo de aprendizagens, visando garantir as habilidades e competências aos alunos” (ENTREVISTADO E, 2016). Os resultados provenientes de outras pesquisas na área não corroboram com os demonstrados pela maioria dos sujeitos por nós entrevistados.

Nunes (2014, p.104) destaca que o objetivo do Currículo é “preparar os alunos para o mercado de trabalho e não para o ingresso em universidades, daí [...] o currículo ser fragmentado e muito pobre”.

Ainda destaca-se o estudo de Catanzaro (2012, p.92) no qual, “alguns professores dizem sentir falta de uma ligação entre um tema e outro, e consideram importante fazê-la, realizando-a a partir de referenciais adquiridos na sua formação e buscando em livros didáticos ou científicos”.

Sobre esta aceitação sobre a organização do Currículo, o estudo realizado por Santos e Pierson nos aponta que:

[...] quanto à escolha e organização dos conteúdos, eles [professores] sugerem uma resistência à nova organização embasada no conhecimento que [...] construíram a partir do ‘seu fazer’ e do ‘saber sobre o fazer’. Toda a orientação curricular acaba numa ação prática pedagógica que, dependendo do que o professor, como indivíduo, construiu, pode ser de adaptação, resistência ou acomodação (SANTOS; PIERSON, 2015, p 604).

Outros 30% dos entrevistados relataram que a organização curricular é confusa/desorganizada “É desorganizado, alguns conteúdos do final do ano aparecem no início e os do início do ano aparecem na última apostila” (ENTREVISTADO H, 2016).

Perguntados sobre a adequação do material da Proposta à realidade dos alunos constatamos que todos (100%) dos entrevistados relataram que não está adequado, como ilustramos nas falas abaixo:

Então, a diversidade dos alunos é muito grande, não posso dizer que existe material um para todos nos diferentes graus de conhecimentos que eles se

encontram, é muito difícil de conseguir porque tem muitos alunos com deficiência física, intelectual, entre outras (ENTREVISTADO B, 2016).

Não vou dizer que o material é adequado à realidade de todos os alunos, pois temos muitas realidades dentro da escola e, muitas vezes, os alunos sentem dificuldades em acompanhar o que está sendo trabalhado em sala de aula, então acredito que o material não atende a realidade de todos (ENTREVISTADO C, 2016).

O material não está adequado, pois cada aluno aprende em seu ritmo e com a apostila isso não é respeitado. Há também o caso de alunos especiais, estes são completamente esquecidos quando se trata da Proposta, pois não temos nenhum respaldo para trabalhar com essas crianças (ENTREVISTADO D, 2016).

Não, pois os alunos são diferentes nas escolas paulistas e existem muitas atividades que as crianças não conseguem realizar porque não possuem o conhecimento cultural necessário (ENTREVISTADO E, 2016).

Podemos evidenciar que o material foi considerado pelos sujeitos da pesquisa como sendo descontextualizado da realidade escolar dos alunos. Tal resultado é coincidente com demais estudos da área (TEIXEIRA, 2016, SANTOS; PIERSON 2015, NUNES, 2014, CATANZARO 2012, DAVID 2012, RAMPINI 2011, FERNANDES 2010).

A pesquisa de Rampini (2011, p.91), por exemplo, ressalta que “antes da Proposta Curricular o docente é quem adequava o conteúdo a realidade dos alunos e hoje o aluno precisa ser colocado dentro da Proposta”.

Já o estudo realizado por Santos e Pierson (2015, p.593-594) nos aponta que essa descontextualização advinda do material do Currículo Paulista está atrelada ao fato de que “Os cadernos do professor e do aluno e as orientações utilizadas na implantação da proposta curricular de São Paulo de 2008 foram elaborados por especialistas não diretamente ligados às escolas públicas, fora das condições práticas diferentes das salas de aulas e escolas”.

Sem dúvida, podemos elucidar que a padronização mediante um modelo único de trabalho, ancorado num material didático instrucional, externo, fechado e que não contempla a realidade local, é incoerente com a autonomia escolar e docente, prevista na legislação educacional vigente.

O quadro 27 trata da avaliação dos docentes acerca dos materiais trazidos para a escola com a chegada da Proposta.

Quadro 27: Avaliação dos docentes sobre os materiais trazidos para escola e professores com a chegada da Proposta

Categorias	Freq.	%
------------	-------	---

Fora da realidade dos alunos	6	40,00
Os conteúdos precisam ser complementados	4	26,66
Facilita o trabalho docente	2	13,33
Apresenta fragilidade conceitual	1	06,66
Não gosto.	1	06,66
Razoável.	1	06,66
Total	15	100%

Fonte: Pesquisa realizada (2016).

Notamos que a categoria que mais apareceu com 40% (ou 6) dos entrevistados foi “fora da realidade dos alunos”. Abaixo temos, 26,66% (ou 4) professores acreditam que os conteúdos precisam ser complementados. Outros 13,33% (ou 2) acreditam que o material facilita o trabalho docente. Um dos entrevistados (6,66%) acredita que o material apresenta fragilidade conceitual. Outro (6,66%) relata que não gosta da Proposta e um(6,66%) acredita que o material é razoável.

A seguir temos algumas falas dos sujeitos da pesquisa:

O material melhorou muito, mas precisa ser melhorado ainda mais. As apostilas são descontextualizadas e muitas vezes, elas contêm alguns erros conceituais (ENTREVISTADO A, 2016).

O material não é ruim, mas não vou dizer que ele é ótimo também. O material tem falha, até mesmo porque nenhum material é perfeito, mas no geral ele é bem razoável (ENTREVISTADO B, 2016).

Depende da visão de cada um, eu gosto do material, ele é um norte para o professor, mas o professor que só fica naquilo com certeza não terá uma aula de qualidade, porque só esse material não dá conta da aprendizagem do aluno. Muitas vezes aparece na apostila alguns referenciais que os alunos não tem, uma atividade sobre uma praça de São Paulo e as crianças nunca foram para esse lugar, então elas não tem respaldo para responder a questão (ENTREVISTADO C, 2016).

Eu não gosto, porque falta muito conteúdo, e ao mesmo tempo tem muita coisa desnecessária. Tem algumas coisas que são desconexas e nós temos que trabalhar, muitas atividades são fora da realidade do aluno. Os alunos pegam as respostas na internet. (ENTREVISTADO D, 2016).

Não podemos contar apenas com a apostila, precisamos complementar a todo momento, a internet está aí para ajudar o professor, pois se ficarmos só na apostila os alunos não aprendem nunca (ENTREVISTADO J, 2016).

Pode-se concluir que os professores em questão utilizam a apostila, no entanto, realizam outras atividades que também consideram pertinentes. Dessa maneira, o material é constantemente complementado. Assim, este aspecto mostra-se em sintonia com os resultados

obtidos por Catanzaro (2012, p.93) na sua pesquisa, que evidenciou que “Nenhum professor disse estar completamente satisfeito com a forma de apresentação dos temas, considerando o material insuficiente e necessitando complementações”.

Apesar de mostrarem-se insatisfeitos com o Currículo oficial os professores defendem e legitimam sua utilização ao longo da entrevista, salientando que a padronização advinda do Currículo seria benéfica aos alunos, que os materiais facilitam o trabalho docente, que os cadernos são consumíveis, que os índices dependem da utilização do Currículo, entre outros. O que se evidencia é que os professores se contradizem em suas falas, ora acham que o Currículo é benéfico, ora entendem que o mesmo é insuficiente e se mostram insatisfeitos com a política educacional. Dessa maneira, notamos um processo de aceitação por parte do professorado frente as implementações advindas do Currículo.

Os professores percebem e reconhecem as fragilidades e desvantagens que o Currículo traz para a escola. Entretanto, passa a aceita-lo adaptando-se ao mesmo e o utilizando em sala de aula. Os professores aos poucos incorporam o discurso oficial e se acomodam com a nova forma de trabalho, ou seja, acostumam-se com o novo modelo educacional e passam a aceita-lo sem muitos questionamentos ou resistências.

4.2.3 Mudanças na escola e no trabalho docente com a implementação da Proposta Curricular

Ao questionarmos sobre as mudanças ocorridas na escola após a implementação da Proposta temos o quadro 28:

Quadro 28: Mudanças na escola com a implantação da Proposta Curricular.

Categorias	Freq.	%
A forma de trabalho do professor.	6	50,00
Sistematização do ensino.	3	25,00
Orientações didáticas.	3	25,00
TOTAL	12	100

Fonte: Pesquisa realizada (2016).

Dentre os professores da pesquisa 50% afirmam que a forma de trabalho do professor mudou, cuja fala na sequência é ilustrativa: “Mudou a forma de trabalho dos professores de forma geral, antes não tínhamos apostilas agora o trabalho é todo a partir da Proposta” (ENTREVISTADO A, 2016).

Denota-se que com a implementação da Proposta Curricular há mudanças significativas na forma de trabalho do professor. Sobre tal questão a pesquisa de Teixeira (2016, p.15) ressalta que “ao se colocar a reestruturação do trabalho docente, há que se compreenderem as mudanças na gestão e na organização do trabalho escolar, mais ainda, o aumento da responsabilização dos professores com exigências além de sua formação”.

Em consonância com nosso trabalho destaca-se a pesquisa de Rampini (2011, p.98) que afirma: “antes da Proposta os professores tinham maior liberdade para procurar outras fontes de conhecimento para seus alunos”. Em contrapartida, ressaltamos a pesquisa de Massabni que revelou em seus resultados que “Quando perguntados, os professores não se referem à forma de trabalho como parte das inovações trazidas pelos Cadernos” (MASSABNI, 2015, p.9).

Outros 25% dos professores relataram que houve a sistematização do ensino a partir da Proposta Curricular: “O ensino foi sistematizado, agora todos os alunos da rede estadual podem ter acesso ao mesmo conteúdo” (ENTREVISTADO E, 2016).

Outros 25% dizem que houve mudanças nas orientações didáticas “Mudou muita coisa, as orientações didáticas são completamente diferentes das que tínhamos anteriormente. O trabalho do professor é mais direcionado, nós temos uma articulação/sistematização em toda a rede de ensino” (ENTREVISTADO C, 2016).

Evidentemente, com a chegada da Proposta o trabalho dos professores sofreu diversas mudanças, principalmente pela adoção do currículo com base nas competências e não com base nos objetivos traçados pelo professor.

Não podemos deixar de mencionar também que, quando se fala em currículo por competências, há também uma mudança no foco educacional, antes voltado para os objetivos traçados pelo professor/escola, nos quais os alunos se enquadravam ou eram retidos, para uma visão na qual o foco é o aprendizado e o *saber fazer*, contemplando capacidades que o aluno deverá levar consigo independentemente do conteúdo. Não pretendemos nos estender nessa discussão, vasta, mas para nós vale pensarmos: o currículo por competências visa uma eficiência dirigida ao —*know-how* mais do que ao —*saber*!, característica ultrapassada para os tempos de tecnologias e conhecimentos que se superam com tanta rapidez (CATANZANO, 2012, p. 48).

A partir da análise das falas dos sujeitos da pesquisa, também depreende-se a compreensão de que o currículo facilitou o trabalho pedagógico docentes, uma vez que o conteúdo já vem pronto e os professores precisam apenas aplicá-lo.

Se for pra mudar pra pior é melhor continuarmos com o Currículo atual. Nós já conseguimos trabalhar bem com o material e ele facilita muito o trabalho do professor, porque nós não temos que pesquisar muito para preparar a aula. Eu atendo mais de quatrocentos alunos por semana e preparar a aula, pesquisar temas e Propostas de atividades diferentes nos tomava muito tempo (ENTREVISTADO E, 2016).

O trabalho do professor foi facilitado pela Proposta, agora nós não temos que pesquisar aulas diferenciadas, procurar as matérias de cada ano ou nos preocuparmos com planejamento anual, pois tudo que precisamos já está contido na Proposta (ENTREVISTADO H, 2016).

. De acordo com Nunes (2014), a compreensão docente dos instrumentos de operacionalização do Currículo Oficial como facilitador do trabalho docente explica-se, em grande medida,

[...] devido à ausência de formação continuada, de apoio ao trabalho docente e a carência de qualquer tipo de orientação pedagógica, seja por parte da Secretaria da Educação, ou das Diretorias de Ensino ou mesmo da unidade escolar, que como já exposto tem muita dificuldade de articular propostas de formação e trabalho coletivo (NUNES, 2014, p.119)

Destacamos que as formações que os professores recebem em serviço tem como foco principal legitimar a implementação do Currículo paulista nas escolas estaduais, dessa forma, o discurso vem de modo a seduzir os professores para que eles aceitem e acreditem no potencial da reforma curricular. Os professores são ludibriados com palestras que demonstram que o Currículo tem como foco facilitar o trabalho do professor que está sobrecarregado por sua estafante jornada de trabalho. No entanto, o discurso sobre tais facilidades advindas do Currículo vem travestido como solução frente às péssimas condições de trabalho dos professores. Na realidade, o governo ao invés de investir em um plano de carreira docente seduz os professores para a implementação de uma proposta que busca disseminar ideologias capitalistas e neoliberais no âmbito educacional.

Indagados sobre possíveis mudanças no Projeto Político Pedagógico da escola após a implantação da Proposta Curricular temos como ilustração o quadro 29:

Quadro 29: Mudanças no Projeto Político Pedagógico da escola a partir da Proposta Curricular.

Categorias	Freq.	%
Sim, para se adequar à Proposta.	8	44,44
PPP foi construído a partir da Proposta	7	38,88
Não soube responder.	3	16,66
TOTAL	18	100

Fonte: Pesquisa realizada (2016).

Nota-se que a categoria que mais emergiu com 44,44% constata que o Projeto Político pedagógico mudou para se adequar a Proposta: “Sim, mudou para se adequar a Proposta. A escola articulou o PPP tomando como base os princípios da Proposta”(ENTREVISTADO C, 2016).

Outra categoria com 38,88 % constata que o PPP da escola foi construído a partir das orientações da Proposta: “O PPP mudou para se encaixar na Proposta. Ele foi pensado a partir das orientações que vieram junto à Proposta, como o caderno do gestor e o documento oficial da Proposta” (ENTREVISTADO G, 2016). Por fim, 16,66% dos entrevistados não souberam responder a questão.

A partir dos relatos dos entrevistados, fica evidente que o Currículo Paulista alterou significativamente o PPP das escolas paulistas, incidindo sobre “a organização do trabalho docente no interior das escolas, obrigou-as a abandonar ou a “contornar” objetivos, metas e atividades propostas em seu projeto político-pedagógico e trabalhar com o material didático elaborado pela SEE” (CAÇÃO, 2011, p.10).

Os professores foram questionados ainda sobre o que pensam a respeito da autonomia escolar e docente, como mostra o quadro 30:

Quadro 30: Opinião docente sobre a autonomia escolar após a implantação da Proposta Curricular

Categorias	Freq.	%
A escola tem autonomia.	6	60,00
A escola não tem autonomia.	3	30,00
A escola tem uma falsa autonomia.	1	10,00
TOTAL	10	100

Fonte: Pesquisa realizada (2016).

Os professores quando questionados sobre a autonomia frente à Proposta Curricular, na sua maioria (60% dos sujeitos) afirmaram que possuem autonomia, como podemos verificar no relato do Entrevistado A (2016): “Eu acredito que a escola continua tendo autonomia, claro que há determinações que precisam ser cumpridas”.

No entanto, outros 30% dos entrevistados afirmaram não possuir autonomia diante a Proposta Curricular de ensino, como podemos observar no relato do Entrevistado H (2016) “Nós não temos autonomia, pois a escola não pode decidir sobre os próprios rumos da educação”.

Ao trazer para toda a rede estadual um material único, padronizado e sequencial, a Proposta Curricular como é concebida “engessa” o trabalho do professor, incidindo consideravelmente sobre a autonomia docente. Por ter que seguir o que o material propõe, o professor acaba por não mais elaborar e ministrar a aula conforme suas convicções pedagógicas, sendo expropriado da concepção do seu próprio trabalho.

Nesse sentido, o trabalho do professor passa a ser comparado com o de um operário qualquer, pois as empresas educacionais privadas já planejam o que será ensinado, como será ensinado, transformam isso em apostilas e, em algumas vezes, ainda determinam como será avaliada a aprendizagem. E o professor, como é que ele entra nesse processo? Ele é um mero executor. É uma mentalidade empresarial, porque você já tem um processo estabelecido, o professor entra só como um mero executor, pode-se pagar menos para o professor, porque afinal ele não precisa ser muito qualificado já que a apostila garantirá supostamente o conteúdo. Não depende do professor a qualidade do processo educativo. Já está tudo estabelecido na apostila (DAVID, 2012).

Em contrapartida, pudemos observar a partir da análise das entrevistas que na prática cotidiana da escola a partir da implantação do Currículo tem-se diversas formas de insubmissão à política proposta. Este ato de não se submeter à política é “capaz de criar novas formas de trabalhar a partir da proposta, fruto da liberdade dos sujeitos envolvidos, foi entendida como o meio encontrado pelos docentes de uma escola que aceitou o SPFE de não servirem como meros aplicadores” (CATANZARO, 2012, p. 112). Na sequência, exploramos melhor tal aspecto a partir da voz dos professores entrevistados.

4.2.4 Movimentos de resistência e recontextualização/reapropriação da Proposta Curricular

Durante a análise dos dados obtidos pela pesquisa um fator nos chamou atenção, pois alguns professores expressaram que na prática não há total reprodução das orientações e determinações oriundas da SEE. Pudemos observar durante a pesquisa que na realidade há ausência de pura e mera execução referente à Proposta. Esta categoria de análise foi denominada “Movimentos de resistência e recontextualização/reapropriação da Proposta Curricular”

No decorrer das entrevistas, quando os professores foram perguntados sobre possíveis resistências à Proposta Curricular, 70% deles relataram que houve resistências, assim como exemplifica a fala do Entrevistado A (2016):

Houve resistência, era um material novo e os professores estavam acostumados a trabalhar com o livro didático, cada um tinha uma forma diferente de trabalhar em sala de aula. Então, quando chegou essa maneira nova de ensino nós ficamos perdidos e acabamos resistindo sobre a Proposta.

Outro professor relatou: “Sim, tivemos resistências por parte do professorado, aqui em Prudente eu não vi muita movimentação, mas em São Paulo houve um grande protesto contra o uso da apostila e contra o engessamento do trabalho do professor” (ENTREVISTADO J, 2016).

A resistência por parte dos professores quanto à utilização da Proposta Curricular também foi analisada em outras pesquisas com o mesmo tema (TEIXEIRA, 2016, FREITAS, 2015, CATANZARO, 2012).

A pesquisa de Teixeira (2016) nos remete ao fato de que as políticas são entendidas como vetores político-institucionais e burocráticos, que exercem regulação sobre a escola incidindo sobre o cotidiano deste espaço, dessa forma a escola passa a refletir sobre tais mudanças e remontam em forma de adaptação e assimilação ou pela forma de resistências às formas de controle exercida pelas políticas educacionais “entre a instauração do discurso que procura adaptação com comportamentos contrários, que encontra na resistência ao *regime de verdade*” (TEIXEIRA, 2016, p.25).

Catanzaro (2012, p.80) aponta que “o termo resistência na acepção daquele que faz parte de uma relação de poder, na qual não se isenta e não se resigna diante de sua fonte principal”. E que a resistência foi “[...] o meio encontrado pelos docentes de uma escola que aceitou o SPFE de não servirem como —meros aplicadores‖ dessa política, criando maneiras de utilizá-la a seu favor na função educativa, colocando em movimento ações dos professores [...]” (CATANZARO, 2012, p.113).

Já o estudo realizado por Freitas (2015) aponta que:

As políticas curriculares são processos de negociação complexos, nos quais a produção dos textos legais, a produção dos documentos curriculares e o trabalho dos professores devem ser entendidos como associados. Os textos produzidos não são fechados, a transferência de sentidos de um contexto a outro é sujeita a deslizamentos interpretativos e processos de contestação (BALL; BOWE, 1992 *apud*. FREITAS, 2015, p.63).

Em contrapartida, a pesquisa de Rampini (2011, p.109) concluiu que “[...] os docentes não conseguiram ainda partir para ações coletivas usando táticas de resistências”.

Ainda sobre possíveis resistências, três professores (30%) relataram que a resistência foi parcial, assim como ilustra a fala do Entrevistado F: “Em partes, claro que teve resistência, pois a gente trabalhava cada um com seu próprio material, mas algumas pessoas gostaram do método e aderiram ao material com facilidade”.

Sempre tem algumas pessoas que resistem, mas muitas aceitaram e adoraram o Currículo, pois tornou mais fácil o trabalho do professor. Em algumas disciplinas nós não tínhamos livro didático e ficava difícil trabalhar. Com os cadernos nós temos os conteúdos de todas as disciplinas e o professor não precisa ficar pesquisando em vários locais para preparar a aula, porque ela já vem praticamente pronta (ENTREVISTADO C, 2016).

Acho que até hoje há resistência por parte dos professores e na época ficou meio dividido Mas eu achei importante, porque a gente dá aula em vários lugares e, por muitas vezes, quando você chega na escola com assunto de um ano específico daquele ano escolar as crianças não tinham nenhuma base para compreender, pois tinham estudado anteriormente conteúdos que não tinham nada a ver com a classe a série que eles participavam (ENTREVISTADO H, 2016).

Neste caso, evidencia-se que há mais um movimento de acomodação do que de resistência. Santos e Pierson (2015, p.601) ao definirem acomodação relatam que “Considera-se a acomodação, como acostumar-se a fazer. Isso ocorre pela própria aceitação do que foi proposto”. A acomodação pode ocorrer também devido a cobrança imposta pela escola para seguir a Proposta, neste caso salienta-se que “É menos trabalhoso aceitar aquilo que foi imposto” (SANTOS; PIERSON 2015, p.601), sendo assim, os professores se acomodam para não ter trabalho de tomar decisões e posteriormente ter que justificá-las.

Questionamos então se houve resistências na escola alvo da pesquisa e pudemos analisar que dos professores entrevistados 50% relataram que houve resistências à Proposta Curricular: “Houve resistência, como eu disse anteriormente era um material novo e nós tivemos que nos adequar, pois estávamos acostumados a trabalhar com o livro” (ENTREVISTADO A, 2016).

Aqui na escola acredito que o pessoal resistiu bastante, os professores estavam habituados ao livro didático, a preparar suas aulas de forma autônoma, então chegou a Proposta de cima para baixo e determinando o que tínhamos que dar em sala de aula e isso é complicado, pois tem aluno que não acompanha (ENTREVISTADO B, 2016).

Outros 20% dos professores ouvidos relataram que houve uma resistência parcial na escola “Houve uma resistência parcial dos professores, alguns apoiaram e outros resistiram” (ENTREVISTADO F, 2016). Outra parcela dos professores (20%) acredita que na escola não houve resistências quanto à implantação da Proposta, assim como podemos identificar na fala do Entrevistado C (2016):

Aqui na escola não vi muita resistência, alguns reclamaram, mas não se opuseram a trabalhar com o material. Acredito que eles viram como um ganho ter algo para se apoiar e se basear na hora de planejar as aulas.

Ao analisar as políticas Lima (2008, p. 57) ressalta que em um sistema de ensino “a produção de regras formais, de instruções oficiais e de outros normativos, é realizada fora da escola”, dessa maneira, as legislações no âmbito educacional remetem-se ao caráter normativo e impositivo. Partindo de tal pressuposto, Licínio Lima enfatiza como parte da organização curricular a possibilidade de se negar orientações ou normas a favor de seus próprios projetos, tal processo é denominado pelo autor de “infidelidade normativa”.

Dessa maneira, podemos notar que houve movimentos de resistência quanto à implementação da Proposta nas escolas paulistas e, em particular, na escola objeto deste estudo. Salientamos que o ato de resistir ocorre quando se está dentro de um jogo de poder, ou seja, quando há uma força que determina suas ações e que abre a possibilidade de resistência, sendo assim os professores "não jogam apenas um jogo com regras dadas a priori, jogam-no com a capacidade estratégica de aplicarem selectivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e construírem novas regras" (LIMA, 1998, p 582).

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

Podemos destacar que a implementação das políticas e normas podem ocorrer de três formas diferentes, sendo elas a reprodução total dos conteúdos normativos, a reprodução parcial ou a não reprodução. Dessa maneira “a escola não será apenas um *locus de reprodução*, mas também um *locus de produção*” (LIMA, 2008, p.64).

Na verdade os sujeitos da pesquisa se mostram fiéis às suas concepções, objetivos e concepções pedagógicas, ainda Lima (2008, p.64) enfatiza que “as organizações raramente

fazem exatamente aquilo que lhes é dito que devem fazer”. Cenário que pode ser percebido pela análise das falas dos sujeitos entrevistados, quando dizem que não usam somente o material do Currículo, mas complementam com atividades que consideram mais pertinentes, sendo assim "a infidelidade seria mais correctamente compreendida se considerada enquanto fidelidade dos actores aos seus objectivos, interesses e estratégias" (LIMA, 2008, p.64).

Novamente podemos considerar que o grau de autonomia próprio às características do trabalho escolar estaria no centro da possibilidade de os sujeitos recompor as orientações externas em torno de sua “fidelidade” a objetivos próprios. Neste caso, as formas de controle produzidas pelos sistemas de ensino esbarrariam em limites não presentes em outros locais de trabalho, ou seja, constitutivos da própria atividade, embora esta esteja formalmente inserida na lógica capitalista (GARCIA; CORREA, 2011, p.127).

Indagados se são contra ou a favor da implantação da Proposta Curricular nas escolas do Estado de São Paulo, os resultados se mostraram equilibrados, metade dos professores (50%) se declarou contrário e o restante dos entrevistados (50%) se manifestou a favor à política estadual.

Sobre sua posição contrária à implantação da Proposta, o Entrevistado F (2016), sábia e conscientemente argumentou:

Sou contra, não gosto da forma com que a Proposta foi pensada e foi introduzida nas escolas. Penso que poderia ser diferente, com algumas orientações. Mas colocar uma apostila com todos os conteúdos e passo a passo de aula, eu me sinto de volta ao tecnicismo. Nós professores não somos convidados a sermos pensantes e acabamos não levando nossos alunos a pensar e a questionar. Se eu focar a minha aula só nos materiais da Proposta eu vou reproduzir uma lógica de que o aluno da escola pública merece apenas esse mínimo e não pode pensar e querer mais que isso.

Outro entrevistado contrário à Proposta assim se manifestou:

Sou contra pelo jeito que a Proposta foi imposta, pois nem todos os alunos aprendem no mesmo ritmo, muitos demonstram dificuldades e diversas vezes temos que complementar o material com outras atividades ou até mesmo fugimos um pouco da Proposta oferecida pelo caderno que é norteador da Proposta, pois ela não se enquadra na realidade que temos na escola (ENTREVISTADO J, 2016).

Cumprе salientar, que não foram encontrados em outras pesquisas a partir do levantamento de teses/dissertações dados referentes à posição em relação ao Currículo

Paulista, sendo que os trabalhos não evidenciam se os professores se dizem contra ou a favor do mesmo.

Os relatos, na sequência, ilustram a posição favorável dos professores à Proposta Curricular de Ensino:

Sou a favor da Proposta, mas os materiais têm que ser melhorados constantemente. O caderno do aluno e livro didático muitas vezes não vem na quantidade certa e chegam na escola com muito atraso. Essa demora e falta de material acaba prejudicando o andamento do Currículo. O importante é que nós temos um material, agora se o material é de boa qualidade aí depende da visão de cada um. Mas as é um material. Melhor ele do que não ter nada. Pelo menos você tem um caminho para ser seguido (ENTREVISTADO C, 2016).

Sou a favor, principalmente porque não sabemos o que será no ensino médio daqui pra frente, se for pra mudar pra pior é melhor continuarmos com o Currículo atual. Nós já conseguimos trabalhar bem com o material e ele facilita muito o trabalho do professor, porque nós não temos que pesquisar muito para preparar a aula. Eu atendo mais de quatrocentos alunos por semana e preparar a aula, pesquisar temas e Propostas de atividades diferentes nos tomava muito tempo (ENTREVISTADO E, 2016).

Destacamos que apesar de parte dos sujeitos da pesquisa declararem-se a favor do Currículo Paulista, quando questionados sobre a preferência de uso de material a grande maioria 60% dos professores relataram que preferem o uso do livro didático por ser mais completo (ver quadro 31, na sequência). Ainda cumpre destacar que os professores relatam que não utilizam somente o material da Proposta Curricular, mas complementam tal material com a inserção de atividades diversas que eles consideram importantes para o ensino-aprendizagem.

A seguir, o quadro 31 traz as respostas dos professores quando questionados sobre o material didático de sua preferência para usar em sala de aula.

Quadro 31: Opinião docente sobre preferência de trabalho com os materiais da Proposta Curricular ou com o Livro Didático do PNLD

Categorias	Freq.	%
Livro didático, porque é mais completo.	6	60,00
Indiferente	3	30,00
Material da Proposta	1	10,00
Total	10	100%

Fonte: Pesquisa realizada (2016).

Pelo quadro 31 nota-se que a maioria (60%) dos professores prefere utilizar o livro didático, também considerado por eles mais completo. Por outro lado, 30% professores relataram que são indiferentes quanto a utilização do livro ou do material da Proposta. Apenas 10% dos entrevistados afirmou preferir o material oferecido pela Proposta Curricular.

Grande parte dos professores demonstrou maior preferência pelo uso do livro didático (mais completo) em detrimento ao material oferecido pela SEE, corroborando os achados da pesquisa de Meloni (2013, p.97): “podemos verificar que o Professor utiliza livros didáticos para complementar o conteúdo trabalhado no Currículo”. Assemelha-se também aos dados encontrados por Catanzaro no tocante à questão:

O professor usa principalmente o livro didático para preparar as aulas, sem se ater apenas ao conteúdo proposto pelos caderninhos. Propõe um trabalho totalmente diferente daqueles propostos nos cadernos do professor e do aluno às suas turmas, considerando que é preciso trabalhar conteúdos não contemplados pelo SPFE (CATANZARO, 2012, p.94).

Questionados se utilizam outros materiais além dos oferecidos pela Proposta Curricular obtivemos o quadro 32 abaixo:

Quadro 32: Necessidade de utilização de outros materiais didáticos em conjunto aos materiais da Proposta Curricular

Categorias	Freq.	%
Sim, livro didático.	8	53,3
Sim, atividades extras.	6	40,0
Não, pois não há livro para minha disciplina.	1	06,7
TOTAL	15	100

Fonte: Pesquisa realizada (2016).

Constatamos que 53,33% dos sujeitos admitiram que utilizam o livro didático. Outros 40% afirmaram que utilizam atividades extras, geralmente advindas da internet. Apenas 6,7% relatou que não utiliza outros materiais didáticos, pois não há livros para sua disciplina.

Dada a insuficiência da Proposta Curricular, os entrevistados da presente pesquisa revelaram complementa-la mediante o uso de livro didático e de atividades extras, confirmando os resultados da pesquisa de Catanzaro (2012) que também apontou a utilização pelos professores de livros didáticos e outros materiais didáticos para o complemento das aulas:

Dessa forma, ela não apenas utiliza o livro didático e o caderno do aluno, mas trabalha principalmente complementando o que considera importante que os alunos aprendam e que não está presente no material do SPFE, fazendo uso de matérias de revistas científicas, jornais e outras fontes, tendo como horizonte as avaliações externas e as ligadas ao ingresso no ensino superior (CATANZARO, 2012, p.93).

Ao analisarmos o estudo de Mainardes (2006) evidenciamos que Ball e Bowe (1992) identificaram e analisaram o processo político associado às políticas públicas. Para isto criou-se a noção de um ciclo composto por três facetas: a primeira se refere a política oficial, que nos revela a intenção do governo. A segunda é a política de fato, ou seja, os textos políticos e legislativos que dão forma a política. A terceira é a política de uso, na qual se refere aos discursos e as práticas, ou seja, a implementação da política.

Destaca-se que os professores não são totalmente excluídos do processo de implementação das políticas educacionais, pois mantém um papel ativo na interpretação das políticas e a incorporação (ou não) de tais políticas em sua prática, sendo este denominado contexto da prática: “o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (BOWE et al., 1992, *apud*. MAINARDES, 2006, p.53).

[...] natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micro políticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. (MAINARDES, 2006, p. 49).

Dessa maneira, podemos destacar que “o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação” (MAINARDES, 2006, p.53). Neste contexto as políticas não são apenas implementadas (de cima pra baixo), pois, os sujeitos escolares interpretam/recriam a política, que pode inclusive ganhar outros rumos, mostrando que a escola não aceita passivamente tudo que lhe foi normativamente imposto.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em tela com o objetivo precípua centrado na análise sobre as possibilidades, tensões e desafios do Programa São Paulo Faz Escola a partir da ótica dos professores, tomou como pressuposto norteador a pesquisa de natureza qualitativa mediante realização de estudo de caso de uma escola estadual paulista. Tendo em vista atingir o objetivo proposto a pesquisa se valeu de levantamento bibliográfico, pesquisa documental, aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas.

A princípio realizamos um panorama acerca das reformas educacionais que foram implementadas a partir de 1990 no Estado de São Paulo, estas pautadas sobre a lógica empresarial com fortes traços neoliberais. As reformas ocorrem para que a escola seja ajustada ao processo de acumulação capitalista e se pautam em pressupostos da globalização econômica.

A partir de 2007 disseminou-se um processo de reforma educacional no Estado de São Paulo, se solidificando no início de 2008 com a implantação de um currículo unificado em toda Rede Pública Estadual Paulista. A ação justificou-se diante da ineficiência das escolas nas avaliações externas e a necessidade de propor um Currículo único para as escolas visando obter qualidade no ensino. Em tal contexto os chamados “cadernos do aluno”, “cadernos do professor” e “cadernos do gestor” foram distribuídos para todas as escolas do ensino público básico do Estado de São Paulo.

O Programa São Paulo Faz Escola foi criado tendo como principal objetivo a uniformização dos currículos do Ensino Fundamental. O referido Programa integra a reforma educacional paulista que gera mudanças no âmbito educacional pautadas sobre o discurso de melhoria da qualidade, eficiência e responsabilização, estabelecendo novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica no país, implantando formas de gestão pautadas no gerencialismo e na performatividade.

Ao fazer uma análise apenas do documento do Currículo Oficial observamos que o mesmo demonstra conter uma metodologia adequada apresentada em uma abordagem construtivista, no qual o professor é posicionado como um orientador da aprendizagem e o aluno é o centro do processo educativo. Ao debruçarmos sobre o documento é possível compreender que o currículo escolar é tido como um instrumento social e de responsabilidade coletiva que envolve a participação de todos. No entanto, pode-se ressaltar que um currículo que já vem pronto é ineficiente desde sua elaboração, pois não pode ser percebido como prática social.

Cumpramos evidenciar que os princípios norteadores da Proposta educacional visam homogeneizar o Currículo e a prática escolar, o Currículo é concebido como um produto acabado, em tal perspectiva o Currículo demonstra-se diretivo e regulatório da prática docente, pois determina o passo a passo sobre como o professor deve desenvolver sua prática educacional, decidindo sobre os conteúdos a serem ensinados e a metodologia a ser utilizada. Porém, o currículo de uma escola deve ser desenvolvido a partir dos sujeitos e de suas relações, visando a participação de toda comunidade escolar em sua elaboração, buscando o desenvolvimento integral do indivíduo. Sendo uma construção permanente da escola e não algo estático.

A qualidade educacional expressa em tais documentos reflete a formação, sem muitos investimentos, de um aluno que se adaptaria facilmente as necessidades do mercado atual, com grandes possibilidades de empregabilidade que supostamente aprendeu como desenvolver suas competências e habilidades a fim de utilizar tal habilidade para seu convívio social. Podemos perceber nitidamente que o âmbito educacional passa a ser regido por uma busca de qualidade educacional de cunho neoliberal, permeada pelo discurso da eficiência, produtividade e eficácia. Evidencia-se a responsabilização do professor pela defasagem na qualidade do ensino e a omissão do Estado, sendo que a partir da busca de tal qualidade se disseminou uma política de controle e de avaliação de docentes e escolas o que fomentou grande competitividade no setor educacional.

Percebe-se que com a implementação de tal Proposta Curricular nas escolas paulistas o Estado impõe uma nova identidade para escola e para os professores, no qual o foco principal do trabalho não é centrado no desenvolvimento do aluno, mas a busca por melhores resultados de rendimento escolar que são estabelecidos em índices de avaliações externas. Nessa perspectiva o papel do professor também se transforma, este que antes era visto como um intelectual pensante e ativo no desenvolvimento de seu trabalho, passa a ser visto como um mero executor de tarefas que são previamente definidas visando o alcance de metas propostas pelos índices de avaliações externas. Denota-se que este professor é submetido a capacitações doutrinárias, nas quais lhe são apresentados modelos pedagógicos ideários de interesse da implantação da política estadual, no qual os professores são ludibriados com a possibilidade de bonificações.

A partir da análise da pesquisa proposta pode-se destacar que as políticas educacionais reformistas de caráter pedagógico e curricular parecem ter deixado marcas profundas na identidade da escola e de seus docentes. A partir da fala dos sujeitos evidencia-

se que os mesmos incorporaram o discurso reformista e replicam o mesmo em suas falas, demonstrando referenciais evidentemente mercadológicos e oscilantes, de tal modo que os próprios professores parecem não serem conscientes do teor de suas palavras. Observa-se nesse ponto que há certa resignação por parte do professorado às diversas formas de enquadramento de suas práticas educativas.

Evidenciamos que as medidas reformadoras que foram articuladas e firmadas sem considerar as regulamentações acerca da gestão democrática que deveria ser o eixo central do trabalho escolar. A predefinição de conteúdos a serem executados nas escolas, diretamente vinculados às avaliações externas, e a política de bonificação incidem diretamente sobre o trabalho do professorado, gerando desarticulação e desvalorização da prática docente. Antes os professores dispunham de grande autonomia individual e coletiva para conduzir o trabalho educativo e formativo dos discentes, no entanto, a partir das atuais reformas educacionais constata-se a ampliação da regulação do trabalho docente.

Diante o cenário atual da escola pública estadual o que se espera com a implementação de tal política é que o professor “perda” sua autonomia para a elaboração/planejamento de suas aulas, bem como os mecanismos de avaliação e de recuperação, dessa maneira o professor deixaria de ter um papel crítico e reflexivo em sala de aula para executar tarefas de um material já pronto. Para que uma Proposta curricular atenda às necessidades educacionais dos alunos deve-se levar em conta o Projeto Pedagógico da escola orientado por uma avaliação diagnóstica com as especificidades de cada instituição escolar.

A partir dos dados obtidos pela pesquisa pode-se perceber que inicialmente há um processo de resistência por parte dos professores frente a implantação do Currículo Paulista, que aos poucos se transforma em um processo de acomodação. Nos parece compreensível que os professores acabem aceitando as orientações contidas no material do Currículo, pois os mecanismos de controle exercidos pelo Estado sob o trabalho docente acabam os convencendo de que trabalhar com um material já pronto poderia facilitar a árdua tarefa de ensinar, dessa forma, o professor poderia garantir sua bonificação e teria mais tempo livre.

Durante a realização das entrevistas os professores relataram que os materiais advindos da implantação do Currículo Paulista traz consigo formações complementares que ocorrem semestralmente, tais formações se dão por meio digital e reafirmam o discurso oficial de que o Currículo facilita o trabalho do professor que está sobrecarregado por sua jornada de trabalho. Ainda salientam que a padronização de conteúdos é um avanço para a educação paulista, pois todos os alunos poderiam aprender ao mesmo tempo os mesmos conteúdos.

Consideramos importante salientar que por diversas vezes conseguimos identificar a partir das falas dos sujeitos a incorporação (ainda que inconsciente) do discurso oficial advindo do Currículo Paulista, provavelmente resultado de suas formações e orientações, dessa maneira, por mais que o professor compreenda que o Currículo não consegue atender a realidade local, ele acaba por evidenciar e reforçar o discurso oficial, salientando que o uso de um material padronizado traria melhores condições de ensino e aprendizagem ocasionando melhores índices de desempenho e qualidade.

As particularidades das mais de cinco mil escolas paulistas não estão sendo consideradas como primordiais em uma lógica apostilada de ensino, salientamos também que os princípios democráticos estão sendo deixados de lado por essa lógica, pois a Proposta já vem pronta, as aulas já estão determinadas, o gestor tem um roteiro a ser seguido estritamente para a implantação efetiva do programa.

Os professores compreendem que o Currículo oficial de São Paulo se encontra estritamente atrelado às avaliações externas e reconhecem tais avaliações como um meio para aferir a qualidade do ensino, compreendendo que a padronização do ensino se deu para que pudesse servir de parâmetro para as avaliações externas.

Apesar de o discurso oficial salientar que os professores participaram ativamente do processo de implantação e implementação do Currículo, as entrevistas realizadas nos mostram que na realidade os professores foram alijados do processo de criação e de implantação do currículo.

Cumpramos salientar, ainda, que os dados obtidos a partir das entrevistas realizadas com os professores que vivenciam diariamente a implantação e implementação da proposta nos permitem compreender que as orientações provenientes do Currículo Paulista sofrem contradições importantes no contexto educacional. Tendo em vista que embora o currículo esteja presente no cotidiano escolar por meio dos cadernos de atividades, na realidade a padronização almejada pela política implementada não ocorre de fato, pois os professores conciliam o uso da apostila com outros materiais de diferentes fontes para enriquecer o trabalho em sala de aula, e até mesmo contemplar conteúdos que o Currículo não aborda.

Os professores entrevistados dizem que fazem o uso dos materiais, mas complementam e realizam adaptações à realidade dos alunos, o que deixa claro que a escola e os professores não são alienados, apesar das tentativas constantes por parte das políticas estabelecidas de os colocarem nesta condição. A escola funciona como um corpo vivo, com relações dinâmicas, com pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem que

refletem diariamente sobre o trabalho que está desenvolvendo, portanto a SEE dissemina uma política que fracassa ao tentar promover a padronização do ensino, pois os profissionais ligados à escola recontextualizam e recriam tal política valendo-se do grau de autonomia que ainda mantém dentro da sala de aula, se apropriando e tomando o controle dos conteúdos e dos caminhos metodológicos que perseguem.

Denota-se que as orientações curriculares são efetivadas a partir da prática pedagógica, que pode se resumir em resistência, adaptação ou acomodação. Quanto aos posicionamentos dos entrevistados podemos destacar que inicialmente houve um processo de resistência, pois os professores não aceitavam o trabalho com o Currículo. No entanto, aos poucos a resistência acaba se transformando em um processo de adaptação, quando o professor utiliza o Currículo Oficial e simultaneamente elabora estratégias para complementá-lo. Por último, já podemos evidenciar um início de um processo de acomodação por parte dos professores, que significa o acostumar-se a fazer, aos poucos os professores deixam de se preocupar com todo percurso do processo educativo, deixando-o a mercê das orientações contidas no Currículo.

O processo de acomodação por parte dos professores, provavelmente ocorre devido ao fato de que os mesmos foram alijados do processo de elaboração e implementação do Currículo Paulista, o que faz esses professores tenderem a um processo de conformismo e de acomodação diante do discurso oficial do Currículo, incorporando aos poucos as orientações ao trabalho docente diário, não refletindo se realmente concorda com o que está sendo proposto e executado.

A presente pesquisa foi um passo inicial para a análise da política sobre a Proposta Curricular Paulista e do Currículo Oficial de São Paulo sob a ótica de professores. Consideramos relevante analisar com maior afinco e promover posteriormente novas reflexões acerca do interessantíssimo fenômeno que se desvelou durante a pesquisa: “o processo de acomodação docente”.

6. REFERÊNCIAS

ABRAHAO, R. C. R.. **A nova proposta curricular do estado de são paulo (2008) vivências nas escolas pública paulista**: : desafios para a ação gestora. 2011. 157 f. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, biblioteca depositária: biblioteca da PUC/SP, São Paulo, 2011.

ADRIÃO, T. **Educação e produtividade**: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2006.

ADRIÃO, T. et al. **Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública**: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. Educ. Soc. 2009, vol.30, n.108. p.799-818.

ALMEIDA, M. I. **O sindicato como instituição formadora de professores**: nova contribuição ao desenvolvimento profissional. Faculdade de Educação/ USP. Tese de doutorado. São Paulo, 1999.

ALMEIDA, N. A reforma curricular na área de Geografia a partir dos cadernos impressos dos alunos da Secretaria de Educação Estadual de São Paulo. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

ALVES, A. J. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.77, p. 53-61, maio, 1991.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: **Pós Neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995, p.923.

ANDRÉ, M.E.D.A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília, cap. I e II, 2008.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2010.

ARELARO, L. R. G. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Org). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**: reformas em debate. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 95-116.

AZANHA, J. M. P. Proposta pedagógica e autonomia da escola. **Escola de cara nova: planejamento** 98. São Paulo: Secretaria da Educação, jan/1998.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARROS, R. A. **As implicações do programa 'São Paulo faz escola' no trabalho docente de professores iniciantes: um estudo de caso**. 2014. 176 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/121946>>.

BLÓIS, C. C. C. **O compromisso democrático nos currículos oficiais paulistas: a abordagem do conflito na proposta da CENP e no currículo “São Paulo Faz Escola” para biologia**. 2017. 165f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2017.

BOSCHESI, F. H. L. **Práticas Pedagógicas com uso das TIC declaradas por Professores de Matemática do Ensino Médio no contexto do novo Currículo do Estado de São Paulo**. 2016. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2016

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, 1994.

SANTOS, R. C. B. **Professores de ciências do ensino fundamental II frente à implantação do currículo do estado de São Paulo/2008**. 2013. 256 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em: 08 abr. 2011.

BRASIL, **Resolução nº 7**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, Brasília, D.F., 2010.

BRASIL, **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília, DF, 1995.

_____. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 3 dez. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília: MEC; SEB, 2006. 135 p. (Orientações curriculares para o Ensino Médio; volume 2)

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (PCNEM)**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002. 360 p.

CAÇÃO, M. I. **São paulo faz escola?** Da alienação do trabalho docente. Florianópolis: UFSC, 2011. Disponível em: <www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_05/e05c_t004.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.

CAÇÃO, M. I. **Construção Curricular no contexto da Política Educacional Paulista: “São Paulo faz escola” e reformas neoliberais**. 3º Congresso Internacional de Educação. 2011.

CAÇÃO, M. I.; MENDONÇA, S. G. L. "São Paulo faz escola?": contribuições à reflexão sobre o novo currículo paulista. In: GRANVILLE, M. A. (Org.). **Currículos, sistemas de avaliação e práticas educativas: da escola básica à universidade**. Campinas: Papirus, 2011. p. 219-246.

CAMPOS, C. E. de. **Análise combinatória e proposta curricular paulista: um estudo dos problemas de contagem**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

CAMPOS, D. L. de. **O Currículo do Estado de São Paulo (2012): análises e metodologias do ensino de história**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Franca: [s.n.], 2016.

CAPALBO, R. B. **Política pública de educação e Proposta Curricular do Estado de São Paulo: percepções sobre a eficácia**. 2010. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

CARVALHO, A. V. de. **O ensino de física no estado de São Paulo: os cadernos do professor e do aluno no discurso oficial e nas representações dos professores**. 2015. 280 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, 2015.

CARVALHO, C. ; RUSSO, M. **Neoliberalismo e educação no Brasil:** a política educacional do Estado de São Paulo.. Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación. p 94-104., 2014.

CASTRO, L. L. O. **Disciplina de História e material didático:** uma análise da proposta curricular sobre a escravidão o sistema estadual de São Paulo e no sistema municipal em uma cidade do interior paulista, a partir de 2008. 2015. 126f. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Bauru, 2015.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault:** um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CATANZARO, O. F. **O programa São Paulo faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio.** 2012. 126 f. Dissertação (mestrado em educação) do programa de mestrado em educação da Universidade de São Paulo, 2012.

CHIZZOTTI, A. ; PONCE, B. J. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículos Sem Fronteiras**, v.12, nº3, p.25-36. Set./dez., 2012.

CURRÍCULO. Dicionário Aurélio. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/curriculo>>. Acesso em: 26 jan. 2018

DAVID, C. M. **Currículo de história:** mudanças e persistências: a proposta curricular do estado de São Paulo / 2008. 2010. (Tese de Livre-docência). Franca: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista, 2010.

DAVID, C. M. Implantação da proposta curricular do Estado de São Paulo/2008; o caderno do professor. Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, SP, p. 185-195. 2012.

DOLL JR., W. E. **Currículo:** uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas.** Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, jan./dez. 2004.

FERNANDES, A. T. C. **Reformas Curriculares e Práticas escolares.** Anais do XX Encontro Regional de História: História e Liberdade. ANPUH/SP: UNESP/Franca, set./2010.

FINI, M. I. (coord.) **Proposta curricular do Estado de São Paulo**. São Paulo: SEE, 2008a.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FONSECA, M^a V. R. da. **Entre especialistas e docentes: Percursos históricos dos Currículos de Formação do pedagogo na FE/UFRJ**. Dissertação de Mestrado. Julho, 2008, FE/UFRJ.

FRANCISCO, M. V.; et al. Plano Nacional de Educação (2014-2024): uma análise sobre a visibilidade conferida à temática da diversidade. In: MILITÃO, A. N.; PERBONI, F. (Orgs.). **Plano Nacional de Educação: diversos olhares**. Curitiba: CRV, 2017. p.95-111.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber livro, 2008.

GARCIA, V. P. ; GARCIA, T. O. G. Sistema apostilado de ensino e qualidade em educação: percepções de professores em uma escola pública municipal paulista. In: **VII Simpósio Internacional: o Estado e as Políticas Educacionais no tempo presente** [cd-rom]. Uberlândia: FAGED, 2013. V. 1 p. 1-15.

GARCIA, T.; CORREIA, B.. Sistemas de Ensino privados em redes públicas de educação: relação com a organização do trabalho na escola. **Educação: Teoria e prática**. Rio Claro. Vol. 21. 2011.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 64-89.

GENTILI, P. O que há de novo nas “novas” formas de exclusão educacional? Neoliberalismo, trabalho e educação. In: **A falsificação do consenso simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p.101-116.

GERMANO, V. A. C. **Educação física escolar e currículo do Estado de São Paulo: possibilidades dos usos do celular como recurso pedagógico no ensino do Hip Hop e Street dance**. 2015. 158 f. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2015.

GIAVARA, A P. **Entre o discurso e a prática: a implementação do currículo de história para o ensino médio no programa educacional São Paulo faz escola**. 2012. 206 f. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GONZALES, P. G. **A nova proposta curricular do Estado de São Paulo: inovações ou continuidades no ensino de história?** Interfaces da Educ., Paranaíba, v.2, n.6, p.29-36, 2012.

GOODSON, I. Questionando as reformas educativas: a contribuição dos estudos biográficos na educação. In **Proposições**. v. 18, no. 2, (53) maio/agosto 2007.

Hojas, V. F. **SARESP: a escola como produtora de políticas**. 2017. 131 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2017.

HÖFLING, H. M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos do CEDES, Campinas, ano 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

LAKATOS. E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, E. A. **O impacto da Reforma Curricular do Estado de São Paulo (gestão 2007-2010) em uma unidade escolar da rede**. 2011. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, L. P. **Currículo de química em foco: reflexões de um grupo colaborativo de professores do Estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, p. 202, 2016.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, L. C. **A escola como Organização Educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo, Cortez, 2008.

LITRON, F. F. **Currículo estadual paulista para língua portuguesa no ensino médio (2008-2012): descrição e análise do documento oficial e dos "cadernos do professor"**. 2014. 271 p. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2014.

LUCIANO, T. R. **Currículo e reprodução da desigualdade**: análise da proposta curricular do estado de São Paulo para a disciplina de História Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016.

LOPES, D. S; MATHEUS, A. C. **Sentidos de Qualidade na Política de Currículo (2003-2012)**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUIGI, A. S. **O ensino de História da África**: interfaces entre a legislação federal e o currículo de História do estado de São Paulo. 2015. 141 f. Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, Sorocaba, 2015.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas**: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação & Sociedade. Campinas, v. 27, n. 94, pp. 47-69, jan/abr 2006.

MALDONADO, L. R. S. **Reformas educacionais na perspectiva de docentes: o Programa São Paulo Faz Escola**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

MALTA, S. C. L. **Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança**. Espaço e Currículo, v. 6, nº 2, p.340-354, mai./ago., 2013.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. P. 11-25.

MANZINI, E. J. **Entrevista na pesquisa social**. Didática. São Paulo. v. 26/27. 1990. p. 149-158.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARQUES, D. M. et al. **Reformas educacionais e a proposta curricular do Estado de São Paulo**: primeiras aproximações. 2009. Disponível em <www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../TulQa8fu.doc>. Acessado em 20/12/2017.

MASSABNI, V. G. **Análise dos professores sobre a reforma curricular paulista.** II Congresso Nacional de Formação de Professores XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Águas de Lindóia, 2014, p. 7604-7616.

MASSABNI, V. G. **Inovações na política educacional paulista:** A proposta curricular e o referencial construtivista. Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2015.

MELONI, A. **Currículo e ensino de Geografia:** análise da implementação do programa São Paulo faz escola. 2013. 122 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2013.

MILITÃO, S. C. N. **O FUNDEF e a municipalização do ensino fundamental:** O estado de São Paulo em análise. Estudos, n.13. 2009, p.195 - 212.

MILITÃO, S.C.N. **Municipalização do ensino no contexto do FUNDEF:** o caso do estado de São Paulo. Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul –ANPEDSUL “Formação, Ética e Políticas: Qual Pesquisa? Qual formação?”, 2010.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. **Quantitativo-qualitativo:** oposição ou complementaridade? Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, Sept. 1994.

MIRANDOLA, C. B. S. **A Contratação de uma Empresa Privada de Ensino pela Rede Pública Municipal de Poá (Gestão 2005-2008):** a voz dos professores do ensino fundamental I. Dissertação Mestrado em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. 245 p.

MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo:** questões atuais. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo, cultura e formação de professores.** Educar, Curitiba, n. 17, p. 39-52. 2001. Editora da UFPR.

NETO, L. A. **A atuação do professor coordenador frente ao Currículo Oficial do Estado de São Paulo (2008-2011).** 2012. 93 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2012.

NUNES, P.S. **Reforma curricular na rede estadual de ensino de São Paulo:** decorrências para a organização do trabalho em uma escola. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, 2014.

NUNES, P ; GARCIA, T. **O Currículo Oficial da rede estadual paulista:** administração gerencial e a proposta de padronização do trabalho pedagógico. Uberlândia, 2013, p.1-13.

OLIVEIRA, C. et al. **Conselhos Municipais de Educação:** um estudo na região metropolitana de Campinas. Campinas, SP: Alínea, 2006.

OLIVEIRA, Z. M. F. Currículo: um instrumento educacional, social e cultural. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 8, n. 24, p. 535-548, Maio-Agosto de 2008.

OLIVEIRA, C. M. S. **As implicações da implementação do currículo oficial do Estado de São Paulo no cotidiano de uma escola**. 2012. 176 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2012.

OLIVEIRA, J. C. S. **Professores de matemática diante da proposta curricular do estado de São Paulo (2008)**. 2013. 116 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

PAES, M. V.; RAMOS, G. P. **O programa São Paulo faz escola e seu modelo de gestão tutelada**. **Comunicações (UNIMEP)**, v. 21, p. 53-66, 2014.

PALMA FILHO, J.C. **A política educacional do Estado de São Paulo (1983-2008)**. **Educação & Linguagem**, v. 13, n. 21, p. 153-174, jan./jun., 2010.

PALOMO, V. S. **O currículo oficial da educação básica do estado de São Paulo:** determinantes para o ensino da Geografia Ambiental. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia - Presidente Prudente, 2016 124 f.

PARENTE, J. M. **Gerencialismo e performatividade na gestão educacional do estado de São Paulo** Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia . Presidente Prudente : 2016, 134 f.

PAULA, A. R. de. **Proposta curricular do estado de São Paulo:** novos papéis ou continuísmo na prática escolar do professor coordenador?. 2012. 247 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PIMENTA, J. C. F. **O ensino de filosofia na proposta curricular do Estado de São Paulo: espaço para experiências formativas?**. 2014. 108 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014.

QUEIROZ, M. I. P. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.

RAMOS, G. P. **A política educacional paulista (1995-2010) e seus impactos na identidade da escola e do professor**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. v. 29, n.3, p. 537-556, set/dez. 2013.

RAMPINI, E.A. **Currículo e identidades docentes: o caso da proposta curricular da secretaria da educação do Estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp – FE, 2011.

RICHARDSON, R. J.; WAINWRIGHT, D. **A pesquisa qualitativa crítica e válida**. Disponível em: <<http://jarry.sites.uol.com.br/pesquisaqualitativa.htm>>. Acesso em: maio 2014.

RINALDI, R. P.; BROCANELLI, C. R.; MILITÃO, S. C. N. Política educacional brasileira: implicações para o projeto educativo escolar In: **Projeto educativo escolar**. 1 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, v.1, p. 91-122.

ROCHA, R. L. F. da. **A prática pedagógica de educação física a partir do currículo de São Paulo**. 2014. 187 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000930552>>. Acesso em: 2 abr. 2017.

RODRIGUES, J. D. Z. **Implicações do projeto São Paulo faz escola no trabalho de professores do ciclo I do ensino fundamental**. 2010. 257 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2010.

ROSSI, M. **A nova proposta curricular do ensino de Geografia na rede estadual de São Paulo: um estudo**. Dissertação de mestrado em Geografia do Programa de Pós- Graduação em Geografia Humana da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2011.

RUSSO, M; CARVALHO, C. A política educacional do governo Serra. In: **V Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente**, 2009. Disponível em: www.simpósioestadopolíticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC38.pdf. Acesso em: agosto de 2016.

RUSSO, M.; CARVALHO, C. **Reforma e Políticas de Educação do Governo do Estado de São Paulo (2007-2011)**. In: III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação. Zaragoza. Espanha. 34, p. 275-289, jul./dez. 2012. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MiguelRusso_res_int_GT7.pdf. Acesso em: agosto de 2015.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta curricular do Estado de São Paulo**: Caderno do Gestor 1. São Paulo: SEE, 2008. 15.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. 542p.

SALMAZO, M. M. **Uma proposta de formação de gestores tendo em vista a implantação do Programa São Paulo Faz Escola**. 2016. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016.

SAMPAIO, M. M. (Org.). **O cotidiano escolar face às políticas educacionais**. Araraquara: JM, 2002. p. 7-18.

SANFELICE, J. L. **A Política Educacional do Estado de São Paulo: apontamentos**. In: Nuances: estudos sobre educação. Presidente Prudente, SP, ano XVI, v. 17, n. 18, p. 145-159, jan/dez. 2010.

SANTOS, P. S. M. B. **Guia prático da política educacional no Brasil**: ações, planos, programas e impactos. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SANTOS, L. M. dos. **O Currículo Oficial de Geografia do Estado de São Paulo e os Conceitos Geográficos Escolares**. 2013. 185 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2013.

SANTOS, Pablo S.M.B. **Guia Prático da Política Educacional no Brasil**. 2a Ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SANTOS, R. C. PIERSON, A. H. C. **As reações dos professores de ciências diante da implantação de novo currículo na rede estadual paulista**. Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências (Online) , v. 17, p. 585-605, 2015.

SÃO PAULO. **A política educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo**. 2002.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. São Paulo: São Paulo: SEE, 2008. (Coordenação Maria Inês Fini)

SÃO PAULO, **Lei 9.361**. São Paulo, 05 de julho de 1996.

SÃO PAULO, (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli**. – São Paulo: SEE, 2010.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas : Autores Associados, 1997.

SECCHI, L. **Políticas Públicas: Conceitos, esquemas, casos práticos**. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning. 2013.

SHIROMA, E.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, T. T. da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ªed. 4.reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SILVEIRA, A.; MIZUKI, V. **Sobre a legalidade da aquisição e uso dos “sistemas de ensino privados” na educação pública**. Educação: Teoria e Prática. Rio Claro. Vol. 21, n. 38. 2011.

SORIANO, R. R. **Manual de pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SOUZA, D. B. de S.; FARIA, L. C. M. de. (Org.). **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, D. B. de; **“São Paulo Faz Escola”**: O conceito de práxis educativa e práxis educacional no currículo da escola estaduais de São Paulo. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, 2015.

SZYMANSKI, H. et al. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília : Liber Livro Editora, 2011.

TEIXEIRA, C. P. **São Paulo Faz Escola, mas quem faz Filosofia?** Um estudo sobre a regulação docente e a resistência às formas de controle e disciplinarização. 2016. 200p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: s. n., 2016.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1.ed. 17.reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

VIEIRA, Sofia L. **Educação básica**: política e gestão da escola. Brasília: Liber Livro, 2009.

YAMASHIRO, Carla Regina Calone. **Necessidades formativas dos professores do ciclo I do Ensino Fundamental de Presidente Prudente – SP**. 2008. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

7. APÊNDICES

Apêndice A – questionário aplicado aos docentes

PESQUISA: Currículo Oficial do Estado de São Paulo: percepções dos professores de uma escola estadual do interior paulista

QUESTIONÁRIO

Apresentação:

Prezado(a) Professor(a):

Essa entrevista é vinculada a uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação da UNESP – Universidade Estadual Paulista/Campus de Presidente Prudente-SP, cujo foco é analisar as concepções de profissionais da educação da rede estadual paulista acerca do Currículo Oficial do Estado.

É importante ressaltar que se trata de uma investigação regida pelas normas do Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP e, portanto, nossa conversa será sigilosa e o seu nome será resguardado. Para melhores resultados, segundo pesquisas realizadas, pretendemos fazer uso do gravador. Porém, este somente será utilizado com a sua autorização.

Nossos antecipados agradecimentos pela sua participação e colaboração.

PARTE I – IDENTIFICAÇÃO

Nome (Opcional): _____

Idade: _____ Sexo: () masculino () feminino () outros _____

Estado civil: () casado () solteiro () divorciado () outros _____

Cidade onde mora: _____

PARTE II – DADOS DA FORMAÇÃO

Sua 1ª graduação:

Foi no curso de : _____

Foi concluída no ano de : _____

Foi na modalidade: (☐) Licenciatura (☐) Bacharelado

Foi numa instituição: (☐) Pública (☐) Privada

Sua 2ª graduação (se possuir):

Foi no curso de : _____

Foi concluída no ano de: _____

Foi na modalidade: (☐) Licenciatura (☐) Bacharelado

Foi numa instituição: (☐) Pública (☐) Privada

Sua Especialização (se possuir):

Foi no curso de : _____

Foi concluída no ano de: _____

Se estiver em andamento, foi iniciada no ano de: _____

Foi numa instituição: (☐) Pública (☐) Privada

Seu Mestrado (se possuir):

Foi no curso de : _____

Foi concluído no ano de: _____

Se estiver em andamento, foi iniciado no ano de: _____

Foi numa instituição: (☐) Pública (☐) Privada

Seu Doutorado (se possuir):

Foi no curso de : _____

Foi concluído no ano de: _____

Se estiver em andamento, foi iniciado no ano de: _____

Foi numa instituição: (☐) Pública (☐) Privada

PARTE III – DADOS DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Quanto tempo (total em anos) você possui de atuação como docente? _____

Quanto tempo (total em anos) você possui de atuação como docente somente na rede estadual

de ensino?_____

Quanto tempo (total em anos) você possui de atuação como docente somente na EE Aurélia Lima.

Em qual ano ingressou nela?_____

Neste ano de 2016, na EE Aurélia Lima, você ministra aulas:

No Ensino Fundamental:

() 6º ano () 7º ano () 8º ano () 9º ano

Na(s) disciplina (s)_____

No(s) período(s): () manhã () tarde () noite

No Ensino Médio:

() 1º ano () 2º ano () 3º ano

Na(s) disciplina (s)_____

No(s) período(s): () manhã () tarde () noite

Qual sua Situação funcional na rede estadual paulista?

() efetivo

() não efetivo – Cite a sua categoria: _____

Atualmente você leciona também em outra(s) escola(s):

Da rede estadual () Em quantas escolas?_____

Em qual(is) município(s)?_____

No(s) período(s): () manhã () tarde () noite

No(s) nível(s): () Ensino Fundamental () Ensino Médio

Da rede municipal () Em quantas escolas?_____

Em qual(is) município(s)?_____

No(s) período(s): () manhã () tarde () noite

No(s) nível(s): () Ensino Fundamental () Ensino Médio

Da rede particular () Em quantas escolas?_____

Em qual(is) município(s)? _____

No(s) período(s): () manhã () tarde () noite

No(s) nível(s): () Ensino Fundamental () Ensino Médio

Ao todo, no ano de 2016:

Em quantas escolas você trabalha? _____

Quantas turmas você atende por semana? _____

Para quantos alunos (aproximadamente) você leciona por semana? _____

Apêndice B: Roteiro de entrevista

PESQUISA: Currículo Oficial do Estado de São Paulo: percepção dos profissionais da educação

ENTREVISTA

Apresentação:

Prezado(a) Professor(a):

Essa entrevista é vinculada a uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação da UNESP – Universidade Estadual Paulista/Campus de Presidente Prudente-SP, cujo foco é analisar as concepções de profissionais da educação da rede estadual paulista acerca do Currículo Oficial do Estado.

É importante ressaltar que se trata de uma investigação regida pelas normas do Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP e, portanto, nossa conversa será sigilosa e o seu nome será resguardado. Para melhores resultados, segundo pesquisas realizadas, pretendemos fazer uso do gravador. Porém, este somente será utilizado com a sua autorização.

Nossos antecipados agradecimentos pela sua participação e colaboração.

Roteiro de Entrevista Semiestruturada

I – Proposta Curricular da rede estadual de ensino: formulação e implantação

- 1.1 Você sabe quando e por que a Proposta Curricular foi formulada?
- 1.2 Você e sua escola participaram da formulação de tal Proposta? De que forma?
- 1.3 Você sabe como ocorreu a implementação da Proposta Curricular na rede estadual paulista?
Conte um pouco como foi?
- 1.4 Quando ela aconteceu?
- 1.5 Que justificativas foram apresentadas à escola e professores para a implantação da Proposta Curricular?
- 1.6 Você participou de discussões/debates a respeito de tal Proposta? Quando e como?
- 1.7 Houve concordância ou resistência das escolas da rede frente à implantação da Proposta?
- 1.8 Quais foram seus sentimentos/expectativas diante da chegada da Proposta Curricular?

II – Implantação da Proposta Curricular na escola pesquisada

- 2.1 Sua escola segue a Proposta Curricular paulista? Por que?
- 2.2 Conte um pouco como foi a implementação da Proposta Curricular na sua escola.
- 2.3 Houve concordância ou resistência dos professores da sua escola à implantação da Proposta?
- 2.4 E você, particularmente, é a favor ou contra a implantação da Proposta Curricular?
- 2.5 Quais os materiais trazidos para sua escola e professores com a chegada da Proposta?
- 2.6 Qual sua avaliação sobre os materiais trazidos para sua escola e professores com a chegada da Proposta?
- 2.7 Para você, é melhor trabalhar com os materiais da Proposta Curricular ou com o Livro Didático do PNLD? Por quê?
- 2.8 Houve alguma formação ou curso para a implementação da Proposta na sua escola? Como ela ocorreu? Foi satisfatória?
- 2.9 Houve período de adaptação dos docentes e alunos ao material didático da Proposta Curricular? Explique.
- 2.10 Sua escola oferece as condições necessárias para se trabalhar com a Proposta Curricular? Por quê?

III – Desdobramentos da implantação da Proposta Curricular

- 3.1 Na sua escola, o que mudou com a implantação da Proposta Curricular?
- 3.2 E no seu trabalho como professor, quais as principais mudanças? Como era o seu trabalho antes da implantação da Proposta Curricular e como passou a ser depois da implantação dela?
- 3.3 Para a disciplina que ministra, especificamente, quais as principais mudanças ocorridas com a implantação da Proposta Curricular?
- 3.4 Os materiais e as orientações da Proposta Curricular são suficientes para que você desenvolva seu trabalho como docente? Por quê?
- 3.5 Além dos materiais da Proposta Curricular, você usa outros materiais didáticos? Por quê?
- 3.6 Na sua opinião, que vantagens a implantação da Proposta Curricular traz?
- 3.7 E quais desvantagens traz?
 - 3.8 Quais as maiores dificuldades de se trabalhar com a Proposta Curricular?
 - 3.9 E quais as facilidades?

IV – A implantação da Proposta Curricular e a autonomia escolar e docente

- 4.1 Com a chegada da Proposta Curricular, o Projeto Político Pedagógico da escola mudou? Por que? Como sua escola conseguiu articular o PPP com a Proposta Curricular?
- 4.2 Como você analisa a organização do currículo como é sugerido pela Proposta Curricular do Estado de São Paulo?
- 4.3 Na sua visão, os materiais e orientações da Proposta Curricular paulista estão adequados à realidade da sua escola e dos seus alunos? Por que?
- 4.4 No geral, os alunos conseguem acompanhar os materiais e orientações da Proposta Curricular paulista?
- 4.5 Há algum setor específico da Secretaria Estadual de Educação ou da Diretoria de Ensino para acompanhar se a Proposta Curricular está sendo seguida pela sua escola?
- 4.6 Você, enquanto docente, tem obrigatoriamente que seguir à risca a Proposta Curricular paulista e usar os seus materiais didáticos (Cadernos do Professor e Alunos)? O que ocorre se não usar?
- 4.7 Há algum setor específico da Secretaria Estadual de Educação, da Diretoria de Ensino ou mesmo da sua escola para acompanhar se você está seguindo a Proposta Curricular e utilizando seus materiais didáticos?
- 4.8 Para você, há alguma relação entre a Proposta Curricular e as avaliações externas? Explique.
- 4.9 Como ficou a questão da autonomia escolar após a implantação da a Proposta Curricular?
- 4.10 E a autonomia do professor, como ficou?
- 4.11 Gostaria de comentar/acrescentar alguma outra coisa que não foi abordada nesta entrevista? O que?

Grato pela sua preciosa participação!

Apêndice C: termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “Currículo Oficial do Estado de São Paulo: percepção dos profissionais da educação”

Nome do Pesquisador: Mayara Faria Miralha

Orientador: Prof. Dr. Silvio Cesar Nunes Militão

1. **Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como foco analisar as concepções de profissionais da educação da rede estadual paulista acerca do Currículo Oficial do Estado.

Participantes da pesquisa: Serão entrevistados quinze professores que atuam no ensino fundamental desde o ano da implantação da proposta curricular nas escolas da rede estadual paulista

2. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra (sr.) permitirá que um membro da equipe coordenada pelo (a) pesquisador (a) lhe entreviste . A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.) ou para sua escola. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
3. **Sobre as entrevistas:** As entrevistas serão realizadas em local e horário previamente combinados, conforme a conveniência do entrevistado. Todas as entrevistas serão gravadas e depois transcritas.
4. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
5. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e o (a) orientador (a) terão conhecimento dos dados. Comprometemo-nos a manter sua identidade em sigilo ao publicar os resultados desta pesquisa.
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre os

processos/intenções de adoção/utilização de sistema apostilado de ensino privado nos municípios da região da DE/PP e os desdobramentos decorrentes para a educação/escola pública, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para a ampliação do debate acerca da temática em estudo e acrescentar elementos importantes à literatura, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.

8. **Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confirmando que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador/Entrevistador

Assinatura do Pesquisador/Orientador: Prof. Dr. Silvio Cesar Nunes Militão

Pesquisador/Orientador: Prof. Dr. Silvio Cesar Nunes Militão

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Regina Coeli Vasques de Miranda

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526 - E-mail cep@fct.unesp.br

Apêndice D – Carta de Apresentação

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Presidente Prudente, ____ de _____ de 2016.

Senhor (a) Diretor (a):

A Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP – Campus de Presidente Prudente – tem o prazer de apresentar o(a) aluno(a) Mayara Faria Miralha, portador do RG nº 48.402.900-9 e do CPF nº 411.988.348-54 regularmente matriculado(a) no Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado, que está realizando a pesquisa intitulada “Currículo Oficial do Estado de São Paulo: percepção dos profissionais da educação.”

Na oportunidade, solicitamos autorização para que realize a pesquisa através da coleta de dados, por meio de questionários e entrevistas com os professores da escola.

Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes.

Uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento do pesquisador (a) em possibilitar, aos participantes, um retorno dos resultados da pesquisa. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelo participante. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Agradeço a atenção e estarei à disposição para esclarecimentos.

Atenciosamente,

Pesquisador/Orientador: Prof. Dr. Silvio Cesar Nunes Militão
