UNESP UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

FACULDADE DE CIÊNCIAS

CAMPUS DE BAURU

PROGRAMA DEPÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ENSINO DE CIÊNCIAS

Adriano Vieira de Carvalho

O ENSINO DE FÍSICA NO ESTADO DE SÃO PAULO: OS CADERNOS DO PROFESSOR E DO ALUNO NO DISCURSO OFICIAL E NAS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES

Bauru-SP

2015

Adriano Vieira de Carvalho

O ENSINO DE FÍSICA NO ESTADO DE SÃO PAULO: OS CADERNOS DO PROFESSOR E DO ALUNO NO DISCURSO OFICIAL E NAS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES

Tese apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Bauru, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação para a Ciência, Área de Concentração: Ensino de Ciências, sob a orientação do Prof. Dr. Roberto Nardi.

Bauru-SP

2015

Carvalho, Adriano Vieira 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 / Adriano Vieira de Carvalho, 2015
280 f. : il.

Orientador: Roberto Nardi

Tese (Doutorado)–Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2015

1. Ensino de física. 2. Currículos. 3. Professores – Formação. 4. Discurso educacional. 5. Material didático. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
CAMPUS DE BAURU
FACULDADE DE CIENCIAS DE BAURU

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE ADRIANO VIEIRA DE CARVALHO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA, DO(A) FACULDADE DE CIENCIAS DE BAURU.

Aos 27 dias do mês de fevereiro do ano de 2014, às 14:00 horas, no(a) Anfiteatro do Prédio da Pós-gradução da Faculdade de Ciências, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. ROBERTO NARDI do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciencias de Bauru, Prof. Dr. CARLOS EDUARDO LABURÚ do(a) Departamento de Física/Universidade Estadual de Londrina, Profa. Dra. BEATRIZ SALEMME CORRÊA CORTELA do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciencias de Bauru, Profa. Dra. MARIA JOSÉ PEREIRA MONTEIRO DE ALMEIDA do(a) Faculdade de Educação/Unicamp / Universidade Estadual de Campinas, Prof. Dr. FERNANDO BASTOS do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciencias de Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da TESE DE DOUTORADO de ADRIANO VIEIRA DE CARVALHO, intitulado "O Ensino de Física no Estado de São Paulo: Os Cadernos do Professor e do Aluno no Discurso Oficial e nas Representações dos Professores". Após a exposição, o discente foi arguido oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Prof. Dr. ROBERTO NARDI

Prof. Dr. CARLOS EDUARDO LABURÚ

Profa. Dra. BEATRIZ SALEMME CORRÊA CORTELA

Profa. Dra. MARIA JOSÉ PEREIRA MONTEIRO DE ALMEIDA

Prof. Dr. FERNANDO BASTOS

Dedico este trabalho a duas mulheres, as quais são especialmente importantes em minha vida e, sem o auxílio das mesmas, eu jamais poderia ter conseguido efetuá-lo:

- Minha esposa, Catarina de Fátima Miranda de Carvalho, uma guerreira e companheira fiel, que sempre permaneceu ao meu lado;

- Minha tia, Maria Lúcia Vieira da Silva, a qual revelou-se muito mais que uma mãe.

A essas duas pequenas gigantes, não tenho palavras para agradecer-lhes por tudo o que sempre fizeram. Portanto, simplesmente agradeço, silencio-me e reverencio-as.

Obrigado.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi o resultado de uma longa caminhada, durante a qual contei com a contribuição de muitas pessoas, razão pela qual agradeço:

- Ao Prof. Roberto Nardi, que acreditou em mim, mesmo sabendo das dificuldades que enfrentaríamos devido às minhas 32 aulas semanais ao longo de todo o período de Doutorado e das dificuldades de adaptação por vir de outra área. Sempre me apoiou e esteve presente, mesmo à distância;
- À equipe administrativa de seção de Pós-Graduação da FC, sempre solícita e gentil, auxiliando-me nas inúmeras vezes que necessitei;
- Ao Prof. Renato Eugênio da Silva Diniz, pelas considerações pertinentes que fez ao projeto de pesquisas quando da Reunião Técnica do Programa de Pós-graduação;
- Ao Prof. Fernando Bastos, pelas críticas, conselhos e "puxões de orelha" bem-humorados;
- Ao Prof. José Humberto Dias da Silva, meu orientador no Mestrado, que me ensinou a "trabalhar duro e em silêncio";
- Ao Prof. Paulo Noronha Lisboa Filho, sempre um amigo a mostrar o caminho das pedras que eu poderia trilhar, se estivesse disposto a ferir os pés;
- Ao Prof. Gustavo Iachel, pelo auxílio inestimável quando me decidi pela participação no processo seletivo ao doutorado, e ao Prof. Maycon Motta, ambos amigos e irmãos fiéis desde os tempos da graduação;
- Ao meu amigo Sérgio Kussuda, por pacientemente auxiliar-me na elaboração do protocolo de entrevistas utilizado nesta tese;
- A todos os colegas do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências, sem os quais minha adaptação à área de Educação para a Ciência teria sido muito mais árida;
- À SEE-SP, por haver me concedido uma bolsa de aperfeiçoamento profissional, a qual permitiu minha dedicação aos estudos, mesmo em serviço;
- À toda equipe gestora e administrativa de minha escola (E. E. Dr. Osmar Francisco da Conceição) a qual sempre me apoiou e procurou facilitar minha atuação, como docente e como pesquisador iniciante;
- À minha dedicada esposa, para a qual não há palavras suficientes para agradecer tudo o que tem feito a mim;
- À minha tia Lúcia, um verdadeiro alicerce na minha vida;
- Aos meus pais, por estarem ao meu lado incondicionalmente;
- A todos os meus familiares e demais amigos, os quais sempre contribuíram para minha evolução enquanto ser humano;
- Aos meus alunos, por me ensinarem a ser mais humano e compreensivo.

“O mal-estar que atinge os professores ameaça tornar-se crônico. ”

(Antônio Nóvoa, 2007)

CARVALHO, A.V.; **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 em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2015.

RESUMO

Esta tese sobre o ensino de Física no estado de São Paulo, Brasil, parte de uma perspectiva contextualizada da situação gerada pela alteração metodológica instituída no âmbito das escolas públicas estaduais paulistas, com a implementação 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). Entendemos que esses Cadernos são uma das formas de manifestação 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). Investigamos como se deu o processo de implantação do uso dos Cadernos do Professor e do Aluno na disciplina de Física e quais as repercussões sobre a prática docente até o momento atual. A pesquisa também estudou a semelhança entre os mencionados Cadernos e os Sistemas Apostilados de Ensino, as motivações que levaram a essas modificações na educação pública paulista, as relações destas com as políticas preconizadas por agências internacionais de fomento e a influência de grupos da sociedade civil sobre as políticas educacionais paulistas. Por meio do uso de noções da Análise de Discurso de linha francesa pechetiana (baseada principalmente nos trabalhos de E. Orlandi e M. Pêcheux), examinamos documentos oficiais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) e realizamos entrevistas com professores da disciplina de Física em efetivo exercício na rede pública estadual paulista. Isso permitiu identificar divergências entre o discurso oficial para a implementação dos Cadernos e as representações dos professores de Física entrevistados. As análises efetuadas com relação aos mencionados Cadernos, aos documentos educacionais e às entrevistas, 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.

Palavras chaves: Ensino de Física. Currículo. Sistema Apostilado de Ensino. Material Didático. Análise de Discurso. Discurso Educacional.

CARVALHO, A.V.; **O ensino de Física no estado de São Paulo: os Cadernos do Professor e do Aluno no discurso oficial e nas representações dos professores**. 2014. 280 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2015.

ABSTRACT

This research, about the teaching of Physics in São Paulo, Brazil, starts from a contextualized view of the situation generated by the methodological changes introduced in São Paulo State public schools, with the implementation of a newTeacher's and Student's Notebooks in 2008. We understand that these notebooks are one of the manifestations of education policies advocated by international development agencies, interested in meeting the needs and interests of Capitalism in a globalized economy situation (Neoliberal). We investigated how was the use and its process of implementation of the notebooks, as well the repercussions of it in the physics teaching practice.The research also studied the similarity of the mentioned notebooks and handout teaching systems, the motivations that led to these changes in the state public education, their relations with the policies advocated by international development agencies and the influence of civil society groups on São Paulo's educational policies. Through the use of notions of French Discourse Analysis (mainly based on the studies of E. Orlandi and M. Pêcheaux), we examined official documents of the São Paulo State Education Department (SEE-SP) and conducted interviews with in-service public high schools physics teachers. Data collected allowed us to identify discrepancies between the official discourse to the implementation of the notebooks and the representations of the physics teachers interviewed. The analysis regarding the mentioned notebooks and the educational documents and interviews taken, indicated that the implementation of such educational material presented characteristics of a technical and instrumental teaching perspective, favoring the reduction of teachers' autonomy, ignoring their experiential knowledge, trying to homogenize the teaching of physics throughout the state of São Paulo. The study concludes that the Teacher's and Student's Notebooks stand for as one of the consequences of the neoliberal education policies in a globalized capitalism situation.

Keywords: Physics Teaching. Curriculum. Handout Teaching Systems. Courseware. Discourse Analysis. Educational Discourse.

LISTA DE SIGLAS

AC – Análise de Conteúdo

AD - Análise de Discurso

AN – Análise de Narrativas

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CA – Caderno do Aluno

CC – Currículo por Competências

CCDE – Currículo Centrado nas Disciplinas Escolares

CCDR – Currículo Centrado nas Disciplinas de Referência

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CESCEM – Centro de Seleção de Candidatos às Escolas Médicas

CESGRANRIO - FUNDAÇÃO CESGRANRIO (antigo Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio)

CGEB- Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

CNI – Confederação Nacional das Indústrias

CONSED – Conselho Nacional dos Secretários de Educação

CP – Caderno do Professor

CESOP/UNICAMP – Centro de Estudos de Opinião Pública da UNICAMP

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EC – Estudo de Caso

EF II – Ensino Fundamental Ciclo II

EM – Ensino Médio

ENCCEJA – Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ETEL – Escola Técnica de Eletrônica

FCAV – Fundação Carlos Alberto Vanzolini

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

FUVEST – Fundação Universitária para o Vestibular

GIFE – Grupo de Institutos, Fundações e Empresas

GREF – Grupo de Reelaboração do Ensino de Física

GRTU – Grupo de Trabalho da Reforma Universitária

GT – Grupo de Trabalho

IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação doestado de São Paulo

IEDI – Instituto de Estudos de Desenvolvimento Industrial

IES – Instituição de Ensino Superior

IHL – Instituto Herbert Levy

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INTESP – Instituto Tecnológico do Sudoeste Paulista

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOES – Lei Orgânica do Ensino Secundário

MAPOFEI – Mauá, Politécnica e Faculdade de Engenharia Industrial

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

OT – Orientação Técnica

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM- Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PISA – Programme for International Student Assessment

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

RSE – Responsabilidade Social da Empresa

SA – Situação de Aprendizagem

SAE – Sistema Apostilado de Ensino

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEE-SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SNE – Sistema Nacional de Ensino

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TPE – Todos Pela Educação

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNICEF – Programa das Nações Unidas para a Infância

UNIMES – Universidade Metropolitana de Santos

USAID – United States Agency for International Development

USP – Universidade de São Paulo

VUNESP – Fundação para o Vestibular da UNESP

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO 14

1.1 MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA 18
1.2 OBJETIVO E QUESTÕES CHAVES DA PESQUISA 19
1.2.1 OBJETIVO E QUESTÃO CENTRAL 19
1.2.2 QUESTÕES DELINEADORAS 20
1.3 METODOLOGIA DA PESQUISA 20
1.3.1 APORTE TEÓRICO 20
1.3.2 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA 21
1.3.3 ETAPAS DA PESQUISA 21

2 PESQUISA QUALITATIVA 23

2.1 ESTUDO DE CASO 24

3 ANÁLISE DE DISCURSO 30

3.1 INSTRUMENTO DE ANÁLISE 30
3.2 GÊNESE E DESENVOLVIMENTO 31
3.3 ELEMENTOS DA ANÁLISE DE DISCURSO 33

4 CURRÍCULO 38

4.1 HIBRIDISMO 42
4.2 RECONTEXTUALIZAÇÃO 43
4.3 COMUNIDADES EPISTÊMICAS 45
4.4 O CURRÍCULO NO BRASIL 47

5 SISTEMAS APOSTILADOS DE ENSINO 54

6 MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO 64

7 SABERES DOCENTES, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CICLOS DE VIDA PROFISSIONAL DOCENTE 79

7.1 SABERES DOCENTES 79
7.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CICLOS DE VIDA PROFISSIONAL DOCENTE 81

8 OS CADERNOS DO PROFESSOR E DO ALUNO 91

8.1 O CONTEXTO GERADOR DOS CADERNOS DO PROFESSOR E DO ALUNO 91

8.2 A IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO ESTADUAL E DOS CADERNOS DO PROFESSOR E DO ALUNO 101
8.3 OS CADERNOS DO PROFESSOR E DO ALUNO DE FÍSICA COMO OBJETO DE PESQUISA 102
8.4 COMENTÁRIOS SOBRE OS CADERNOS DO PROFESSOR E DO ALUNO DE FÍSICA 116
8.5 ANÁLISE DE ALGUNS DISCURSOS OFICIAIS.....123
8.5.1 O DISCURSO DA SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO SOBRE O LANÇAMENTO DO CA E CP..... 123
8.5.2 O DISCURSO DA COORDENADORA GERAL DO PROJETO "SÃO PAULO FAZ ESCOLA" 126
8.5.3 ANÁLISE DE OUTROS DISCURSOS DO SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO 129

9 AS ENTREVISTAS COM DOCENTES DE FÍSICA EM EXERCÍCIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....133

9.1 RECORTES TEMÁTICOS E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DOS PROFESSORES.....135
9.2 ANÁLISE GERAL DAS ENTREVISTAS.....182

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....191

REFERÊNCIAS 203

ANEXOS 211

A1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE 211
A2 –SINDICATOS ATACAM PROPOSTA CURRICULAR DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO.....212
A3 - SERRA SUBSTITUI MARIA HELENA POR PAULO RENATO NA PASTA DA EDUCAÇÃO 214
A4 - MODELO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA.....215
A5 – CURRÍCULOS LATTES DE MEMBROS DA EQUIPE ELABORADORA DOS CADERNOS DE FÍSICA 216
A6- ENTREVISTAS 218

1 APRESENTAÇÃO

Quando algo não vai bem, no sentido de não atender às expectativas, costumeiramente uma das primeiras ideias que surge é mudar, seja de lugar, de método, de sistemática, enfim, romper a linha de continuidade. Isso pode ser mais ou menos difícil e, principalmente quando estamos a lidar com seres humanos, a complexidade aumenta exponencialmente. Ainda mais quando falamos em Educação, uma vez que é por meio dela que se dá a "[...] problematização dos homens em suas relações com o mundo" (FREIRE,1981, p. 77). Segundo esse autor, sem a Educação o indivíduo aliena-se de sua própria situação, torna-se inconsciente de seus problemas e incapaz de vislumbrar suas potencialidades de ação e as possibilidades de solução para os conflitos inevitáveis da sua existência (FREIRE, 1984, 1989).

Nesse sentido, podemos entender os conceitos freireanos de *libertação* e *autonomia*, pois, ao educar-se, o indivíduo reúne condições para livrar-se das correntes sociais e psicológicas criadas pela ignorância que traz de seu nascimento (libertação da ignorância), as quais o impedem de compreender seu próprio papel dentro da sociedade e tornar-se capaz (autônomo) no sentido de buscar como solucionar as questões com as quais se defronta ao longo da vida.

Para Freire, o ato de educar não é um processo de realização individual (FREIRE, 1981), pois é o resultado de uma interação social entre os personagens envolvidos (professores e alunos) e dos meios sociais utilizados para viabilizar esta ação (currículos, material didático, instalações, entre outros), indo além da simples apreensão de conteúdos ao exigir uma reinterpretação da realidade, do contexto social no qual os educandos se inserem. Assim, no universo freireano, o professor surge como um personagem de ligação, o responsável pelo intercâmbio entre os conhecimentos curriculares institucionalizados a serem apropriados pelos aprendizes, ou seja, os saberes formalizados pela sociedade, e as maneiras pelas quais estes serão tornados significativos na vivência dos alunos, a fim de promover a sua aprendizagem.

Para Langhi e Nardi:

> [...] A *educação formal* ocorre em ambiente escolar ou outros estabelecimentos de ensino, com estrutura própria e planejamento, cujo conhecimento é sistematizado a fim de ser sistematicamente trabalhado. Por isso, as práticas educativas da educação formal possuem elevados graus de intencionalidade e institucionalização, sendo sua obrigatoriedade garantida em lei. (LANGHI; NARDI, 2009, p.4402).

A escola é, inquestionavelmente, o ambiente por excelência, embora não o único, onde ocorre o processo de educação formal dos indivíduos, submetida a toda uma série de mecanismos reguladores. No caso do Brasil, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais[1] (PCN), dentre outros.

Bastos e Nardi (2008) mencionaram ser frequente a constatação de críticas à situação das escolas públicas brasileiras. Para Libâneo:

> Tem sido constante, nos meios intelectual e institucional do campo da educação, a constatação de um quadro sombrio da escola pública. No âmbito das análises externas, dados estatísticos e pesquisas apontam sua deterioração e ineficácia em relação a seus objetivos e formas de funcionamento. São reiteradas as demandas pela ampliação dos recursos financeiros para todos os níveis e modalidades de ensino. Há um volume considerável de investigações sobre a situação dos salários e das condições de trabalho e formação dos professores. No âmbito das análises internas, presume-se uma crise do papel socializador da escola, já que ela concorre com outras instâncias de socialização, como as mídias, o mercado cultural, o consumo e os grupos de referência. (LIBÂNEO, 2012, p.16).

No caso específico da educação paulista, Bauer (2011) analisou algumas das possibilidades e limites da utilização dos resultados obtidos pelos alunos no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP[2]) para a formulação e o direcionamento de políticas de formação de professores. Segundo esta autora, "[...] O poder executivo do Estado de São Paulo, nas gestões de Mário Covas e Geraldo Alckmin (1995-2006), delegou à avaliação um papel de destaque nas políticas educacionais" (BAUER, 2011, p.811).

E continua:

> [...] Segundo a equipe educacional do governo da época, liderada por Rose Neubauer, o sistema estadual precisava de reformas urgentes, já que os serviços oferecidos não eram de qualidade e a gestão não ocorria de forma eficiente:
> 'A década de 70, apesar de presenciar um grande crescimento do sistema educacional do Estado, não se preocupou com a qualidade do ensino ofertado [...].

[1](BRASIL, 1999).

[2] "O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) é uma avaliação externa em larga escala da Educação Básica, aplicada a cada ano desde 1996 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Sua finalidade é produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista. O SARESP está aberto à participação das redes municipais e escolas particulares por meio de adesão. Anualmente, o SARESP avalia os alunos do 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, por meio de provas cognitivas nas áreas de Língua Portuguesa com Redação e Matemática, com alternância entre as disciplinas das áreas de Ciências Humanas (Geografia e História) e Ciências e Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) aos alunos do 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. São aplicados também questionários socioeconômicos aos pais e alunos participantes de todas as redes de ensino. As escolas estaduais respondem ainda a questionários de contexto dirigidos aos diretores, professores-coordenadores e professores das disciplinas avaliadas." Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/saresp-2011>. Acesso em 04 out. 2014.

> Observa-se, no entanto, que a educação pública paulista permaneceu não só caótica como, também, desorganizada. De fato, a Secretaria da Educação nunca se propôs a implantar um sistema eficiente de gerenciamento das unidades escolares, que lhe permitisse conhecer a real situação em que estas se encontram. Dessa forma, não há como nelas intervir, perpetuando-se um sistema ineficiente e altamente centralizado, onde a deterioração da qualidade do ensino alia-se àquela de sua rede física. (SÃO PAULO, 1995). '
> Oficialmente, difundiam-se vários objetivos para a avaliação paulista. (BAUER, 2011, p.811).

Ainda segundo essa autora, entre os objetivos do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) estaria o de gerar uma cultura de avaliação que viabilizasse a tomada de decisões, visando a melhoria da educação e incrementasse ou estimulasse a educação contínua dos profissionais do sistema educacional.

Após as eleições de 2002, o sistema sofreu alterações:

> [...] no segundo período da gestão de Geraldo Alckmin, com Gabriel Chalita à frente da Secretaria da Educação, várias mudanças foram introduzidas no sistema de avaliação: este passou a ser censitário, incorporou a ideia de avaliação de habilidades e competências, e novos procedimentos estatísticos para análise dos dados foram introduzidos [...] (BAUER, 2011. p.823).

Em continuação à política de mudanças educacionais, "[...] em 2007 a SEE iniciou uma série de ações com o propósito de melhorar a qualidade do ensino tendo em vista as metas estipuladas pelo Governo Estadual para 2010" (SÃO PAULO, 2012a, p.179).

As metas mencionadas referem-se às do *Plano Político Educacional para o Estado de São Paulo*, ou *Plano de Dez Metas*, a serem alcançadas em todo o estado até o ano de 2010 (SÃO PAULO, 2009a), que são as seguintes:

1. Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados;
2. Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série;
3. Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio;
4. Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio);
5. Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais;
6. Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado;

7. Implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries);
8. Programas de formação continuada e capacitação da equipe;
9. Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados;
10. Programa de obras e melhorias de infraestrutura das escolas.

As modificações continuaram, conforme descrevem os documentos oficiais:

> Em 2008, a partir do lançamento do Programa Qualidade da Escola, a SEE[3] desenvolveu o Projeto São Paulo Faz Escola[4] com o objetivo de padronizar o currículo a ser trabalhado pelas escolas da rede pública estadual com o escopo de melhorar a qualidade de ensino traçando metas a serem atingidas até o ano de 2030. Neste ano houve a distribuição do caderno do professor sendo que todas as contratações e controles ocorreram por conta da SEE/CENP[5].
> Em 2009 foi elaborado novo material para apoiar a implementação do novo currículo unificado a ser utilizado em todas as escolas da rede, os cadernos do aluno articulados com os cadernos do professor.
> Inicialmente implantou-se uma Nova Proposta Curricular e em 2010, depois de um processo de implantação, avaliação e revisão se transformou no Novo Currículo do Estado de São Paulo consoante com os programas governamentais 803 – Melhoria da Qualidade do Ensino Fundamental e 804 – Melhoria da Qualidade do Ensino Médio, os quais objetivam, dentre outros, reorganização do currículo, revisão dos ciclos da progressão continuada, provisão dos recursos didáticos inovadores e, de forma geral, ampliar e melhorar a qualidade de ensino. (SÃO PAULO, 2012a, p. 179-180).

De acordo com o relatório do Tribunal de Contas do Estado (TCE), o novo Currículo Oficial do Estado de São Paulo, inicialmente conhecido por Proposta Curricular, alicerçou-se sobre quatro pilares:

> 1 – Base, que apresenta os princípios e conceitos da Proposta.
>
> 2 – Cadernos do Gestor que apresenta sugestões de organização do trabalho dos especialistas responsáveis pela gestão do currículo na escola, proposta de agenda, cronograma, atividades e organização de recurso para apoiar o trabalho do diretor, do professor coordenador da escola, do professor coordenador da oficina pedagógica e do supervisor de ensino;
>
> 3 – Cadernos do professor organizados por série e por disciplina que contêm sugestões de situações de aprendizagem voltadas ao desenvolvimento das competências e habilidades previstas em cada disciplina e propõe atividades docentes para todas as aulas, em todas as séries e disciplinas, organização bimestral com indicação clara das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos em cada tema ou tópico dos conteúdos, sugestão de aulas, de material complementar, proposta de avaliação, projetos de recuperação paralela e

[3] SEE-SP (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo).
[4] Com o projeto, todos os alunos da rede estadual recebem o mesmo material didático e seguem o mesmo plano de aula. Além do material entregue aos professores e alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede estadual, também é possível conferir os cadernos na internet.
Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/sao-paulo-faz-escola>. Acesso em 22 set. 2014.
[5] CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas).

> 4 – Caderno do Aluno que propõe atividades que estão articuladas com os cadernos dos professores.
>
> A apropriação deste material é um processo no qual a adesão e participação dos professores é aspecto fundamental. O novo currículo dita o conteúdo mínimo a ser ministrado aos alunos, cabendo aos professores a respectiva complementação.
>
> Neste cenário, os cadernos do gestor, do professor e do aluno são ferramentas de apoio à implementação do novo currículo e devem ser utilizados juntamente com o material didático fornecido pelo governo federal através do PNLD[6]. (SÃO PAULO, 2012a, p. 181).

O Currículo Estadual baseia-se nos seguintes princípios:

> - Currículo é cultura.
> - O currículo deve ser referido a competências.
> - O currículo tem como prioridade as competências leitora e escritora.
> - O currículo deve articular as competências para aprender.
> - O currículo é contextualizado no mundo do trabalho (SÃO PAULO, 2009a, p. 32).

Desta forma, configurou-se uma situação de modificações importantes na esfera educacional paulista, a qual gerou alterações na prática docente. Esta pesquisa investigou como se deu o processo de implantação do uso do Caderno do Professor e do Caderno do Aluno na disciplina de Física e quais as repercussões sobre a prática docente até o momento atual.

Passamos agora ao detalhamento da motivação que deu início à essa pesquisa.

1.1 Motivação para a pesquisa

Para fins de pesquisa, entendemos ser importante identificar adequadamente o pesquisador e contextualizá-lo, pois, segundo Orlandi (2002), na Análise de Discurso (AD), um dos principais referenciais utilizados nesta pesquisa, as percepções do pesquisador e sua ideologia são fatores importantes em seu trabalho, influenciando no resultado final da análise.

Assim, o pesquisador possui Licenciatura Plena em Física (UNESP[7] - Bauru, 2006), é Mestre em Ciência e Tecnologia de Materiais (UNESP- POSMAT[8] - Bauru, 2009) e é professor efetivo da rede estadual de ensino de São Paulo desde 2008 (ano em que iniciou a atividade docente), onde leciona a disciplina de Física para alunos do nível médio. Dessa forma, pôde acompanhar, desde o início, a apresentação da Proposta Curricular, ou seja, o atual Currículo Estadual, a implementação da nova sistemática pedagógica e a adoção do

[6] PNLD (Programa Nacional do Livro Didático).
[7] UNESP (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho).
[8] POSMAT (Programa de Pós-graduação em Ciência e Tecnologia de Materiais).

Caderno do Professor (CP) e do Caderno do Aluno (CA), bem como um leque de reações geradas dentro da comunidade escolar, decorrentes das inevitáveis alterações introduzidas no dia a dia dos docentes e discentes. Pôde, ainda, vivenciar as ações da SEE-SP referentes aos instrumentos de aferição de resultados (SARESP), as pressões sobre a unidade escolar e o esforço da mesma a fim de se adequar às novas determinações oficiais, objetivando atingir os índices de desempenho[9] pré-determinados pelo Governo Estadual.

Apesar dos possíveis méritos do material apresentado, largamente apregoados pelo Governo, da suposta melhoria do nível de ensino da rede pública, a ser confirmada, da afirmada consulta à opinião dos docentes efetivos da rede quanto às modificações introduzidas, o pesquisador pôde observar, por diversas vezes, atitudes e comentários críticos dos profissionais da área docente estadual quanto à efetividade das novas práticas, à qualidade didática dos textos e, por reiteradas vezes, críticas à "pressão" pela adoção dos referidos Cadernos e sua adequação à forma de aferição de resultados pelo instrumento oficial (SARESP). Desta forma, o pesquisador vivenciou uma reforma de grande vulto e repercussão na rede de educação pública paulista, a qual atingiu mais de 3,3 milhões de alunos e 220 mil docentes.

Assim, consideramos ser de interesse à pesquisa na área de Educação em Ciências sistematizar esta investigação sobre a situação escolar derivada das alterações introduzidas, elegendo o estudo da introdução e uso do Caderno do Professor e do Caderno do Aluno da disciplina de Física nas escolas públicas do estado de São Paulo como foco desta pesquisa.

1.2 Objetivo e questões chaves da pesquisa

1.2.1 Objetivo e questão central

Defendemos a tese de que os Cadernos do Aluno e do Professor se apresentam como um dos desdobramentos das políticas educacionais propostas por organismos internacionais, em adequação ao processo de globalização da Economia e formação de mão de obra para satisfazer às necessidades do Neoliberalismo[10]. Paralelamente, elegemos, também, o objetivo

[9] Determinados, basicamente, pelas notas que os alunos da escola obtêm na avaliação do SARESP subtraída pela nota referente ao fluxo escolar da unidade de ensino (fonte: autor).

[10] Por Neoliberalismo, entendemos a ideologia sócio-político-econômica baseada nas ideias desenvolvidas a partir dos trabalhos de Friederich Hayek e Milton Friedman, a qual defende a redução da regulamentação estatal

de entender como a adoção dos referidos Cadernos da disciplina de Física pela rede pública estadual de São Paulo repercutiu sobre a prática docente. Para que tal objetivo fosse atingido, fez-se necessário o estabelecimento de questões que delineassem o caminho a ser percorrido.

1.2.2 Questões delineadoras

- Como os Cadernos do Professor e do Aluno foram implantados na rede pública de educação de São Paulo?

- Quais são as representações dos professores com relação à interferência dessa nova Proposta Curricular em suas atividades docentes?

Para responder a estas questões, o estudo procurou analisar aspectos da legislação educacional atual, instrumentos oficiais de avaliação institucional e depoimentos de docentes da rede estadual, a fim de construir um entendimento a respeito do novo material didático introduzido na rede pública de educação de São Paulo, se o mesmo representa uma novidade e é factível relativamente aos objetivos propostos, assim como as possíveis diferenças entre o discurso oficial e a prática educacional.

1.3 Metodologia da pesquisa

1.3.1 Aporte teórico

Essa pesquisa é de natureza qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), do tipo Estudo de Caso (YIN, 2010), fazendo uso de noções da Análise de Discurso (AD) de linha francesa (ORLANDI, 2002; PÊCHEUX, 2002). Em virtude de os Cadernos serem uma decorrência de uma modificação na estrutura curricular, buscamos apoio nos trabalhos sobre políticas curriculares de Lopes (2004, 2006, 2006a, 2008, 2012, 2013), Macedo (2006) e Matos e Paiva (2007). Os Cadernos também apresentam características que os aproximam de materiais didáticos apostilados, o que nos indicou a necessidade de procurar explicações sobre as origens desse tipo de material em nosso país, o que foi feito com o apoio dos trabalhos de Bego (2013), Oliveira (2004) e Saviani (2011). Também procuramos identificar as possíveis motivações para essa política educacional, com aportes em Simielli (2013), Souza e Hypolito (2012), Barreto (2001), Evangelista (2012), Hypolito et al. (2009) e Oliveira et al. (2010). Na busca pela compreensão das alterações no ambiente de trabalho dos professores provocada

---

dos mercados, o incentivo às políticas de livre comércio, com incentivo à concorrência e à globalização dos mercados.

pela implementação desse novo currículo, buscamos apoio nos trabalhos de Tardif (2002), sobre os saberes docentes, em Schön (2000), sobre o professor como um profissional reflexivo, e as fases ou ciclos da vida profissional dos professores, baseados em Marcelo Garcia (1999). Entendemos que os aportes acima citados são consistentes com a Análise de Discurso de linha francesa pechetiana, que adotamos como referencial principal deste estudo para a análise das entrevistas e das falas de autoridades da SEE-SP.

1.3.2 Desenvolvimento da pesquisa

Os capítulos iniciais foram reservados à apresentação dos referenciais teóricos que foram utilizados como embasamento ao trabalho. Assim, além deste capítulo introdutório, o capítulo 2 aborda o tema Pesquisa Qualitativa, as razões por sua escolha para esta investigação e porque optamos por fazer uso de um Estudo de Caso. O capítulo 3 versa sobre a Análise de Discurso, de linha francesa, segundo uma perspectiva pechetiana. O capítulo 4 discorre sobre as Teorias de Currículo, estando baseado sobre os trabalhos de Alice Casimiro Lopes. No capítulo 5 abordamos os Sistemas Apostilados de Ensino, no capítulo 6 discutimos a respeito do *Movimento Todos Pela Educação* e o capítulo 7 versou sobre os temas relativos aos saberes docentes, formação de professores e os ciclos de vida docente. Finalizada essa parte teórica, necessária à melhor compreensão e análise dos dados, passamos, no capítulo 8, à apresentação dos objetos centrais de estudo, o Caderno do Professor e o Caderno do Aluno, procurando identificar suas origens, como ocorreu sua gênese e implantação, baseando-nos em documentos oficiais, excertos de publicações digitais e impressas, assim como depoimentos de profissionais da área docente. Na sequência, no capítulo 9, passamos à análise de discurso dos depoimentos obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores de Física atuando no Ensino Médio público do estado de São Paulo. No capítulo 10, apresentamos as considerações finais deste estudo sobre a introdução do Caderno do Aluno e do Caderno do Professor na rede pública estadual de educação de São Paulo.

1.3.3 Etapas da pesquisa

Com base no que foi mencionado, a pesquisa em questão constituiu-se basicamente ao longo das seguintes etapas:

I. Análise de documentos oficiais, impressos ou eletrônicos.

II. Análise do material apostilado fornecido às escolas pelo Governo Estadual, ou seja, os Cadernos do Professor e do Aluno, frutos da própria mudança implementada a partir da Proposta Curricular para o Estado de São Paulo.

III. Levantamento inicial das concepções dos professores envolvidos com o ensino de Física sobre as mudanças implementadas, por meio de entrevistas semiestruturadas, no intuito de verificar as representações dos professores com relação às mudanças, tendo em vista que, em última análise, eles é que são os efetivos responsáveis pela aplicação e verificação de resultados dessa nova proposta.

IV. Levantamento da situação do desempenho educacional público estadual[11] imediatamente anterior à ideia da implantação da nova proposta, como tentativa de compreensão das razões desencadeadoras das mudanças implementadas. Para tal, foi importante o estudo dos indicadores obtidos à época (SARESP, IDESP);

V. Levantamento da situação quanto ao desempenho referente à última avaliação do SARESP aplicada, pois, após seis anos da implantação do uso do novo material, entendemos ser possível pressupor a possibilidade de algum nível de comparação de resultados, ainda que discreto, com relação à situação anterior, motivadora das alterações em estudo;

VI. Após a constituição dos dados, foi dado início à análise dos mesmos, utilizando recursos da Análise de Discurso, buscando informações sobre as representações dos professores em relação aos discursos e ações originários da SEE-SP.

VII. Finalizando, após realizadas as análises e interpretações frente aos referenciais teóricos adotados, foi formulada uma visão geral da situação atual derivada da utilização desse material nas escolas públicas estaduais, a qual permitiu uma reflexão sobre as consequências advindas de sua implementação.

[11] Como não há dados disponíveis especificamente sobre o desempenho dos alunos na disciplina de Física, optamos por utilizar os dados gerais disponibilizados pela SEE-SP.

2 PESQUISA QUALITATIVA

Entendemos que a situação sob estudo possui características que permitem sua classificação como uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, como apresentaremos ao longo desse capítulo. Baseamos nossa argumentação principalmente sobre os trabalhos de Lüdke e André (1986) e de Yin (2010).

Lüdke e André (1986) apoiaram-se nos estudos de Bogdan e Biklen (1982), ao mencionar cinco características básicas para a pesquisa qualitativa em Educação (apud. LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.11-13):

1. "[...] A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento." O que equivale a dizer que se pressupõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação pesquisada, ou seja, um "mergulho" do pesquisador no contexto sob análise;
2. "[...] Os dados coletados são predominantemente descritivos." Os dados constituem-se em um material rico em descrições, transcrições de entrevistas, depoimentos pessoais, fotografias, extratos variados de documentos entre outros, o que exige uma atenção especial por parte do pesquisador, pois um aspecto aparentemente irrelevante pode se mostrar fundamental futuramente para a compreensão do problema em foco;
3. "[...] A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. A atenção do pesquisador ao estudar o problema centra-se na busca da compreensão de como o mesmo se manifesta nas atividades, procedimentos e ações do dia a dia;
4. "[...] O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador." Nesse tipo de estudo, busca-se sempre obter o "ponto de vista" dos personagens envolvidos, procurando uma visão sobre o dinamismo interno das situações enfocadas, as quais normalmente são inacessíveis ao observador externo;
5. "[...] A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo." O pesquisador não se preocupa em buscar evidências que comprovem hipóteses preconcebidas. O processo de pesquisa cria um "funil" onde, a partir de questões ou focos de interesse gerais, vai-se delimitando o trabalho para focos mais restritos e aprofundados.

Essas autoras destacam que, entre as várias vertentes da pesquisa qualitativa, há duas que ganharam grande aceitação nas pesquisas em Educação. São elas a abordagem etnográfica

e o Estudo de Caso (EC). Entendemos que esta pesquisa se trata de um Estudo de Caso, como justificado mais adiante.

2.1 Estudo de Caso

No Estudo de Caso (EC), o objeto em estudo é uma situação específica, a qual pode ser simples ou complexa, única ou múltipla. O caso tem sempre um caráter distinto, um interesse próprio, singular, caracterizado por "[...] se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo" (GOODE; HATT, 1968, apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.17). Segundo as autoras, o interesse reside no que o caso tem de particular, mesmo que posteriormente venha a apresentar semelhanças com outras situações. Elas afirmam que quando o objetivo é estudar uma situação singular, a qual possua valor por si mesma, o Estudo de Caso deve ser a opção adotada. Todavia, nem todo Estudo de Caso é qualitativo, pois esse método permite também sua utilização para análises quantitativas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.17). Segundo as autoras, um Estudo de Caso deve apresentar algumas características fundamentais, mencionadas a seguir.

O Estudo de Caso deve ser um processo altamente dinâmico e flexível, uma vez que, ao longo do processo investigatório, é frequente a ocorrência de questionamentos, respostas e descobertas inusitadas. Há a necessidade de se efetuar uma análise contextual, pois as situações geradoras de dados são tão importantes quanto os próprios dados em si. Com relação aos dados, eles apenas poderão retratar a realidade, quando considerados relativamente à complexidade das inter-relações dos elementos pesquisados. Há, também, uma busca pela variedade de fontes geradoras de dados a fim de possibilitar um grande nível de comparações e o cruzamento de informações, no intuito de comprovar (ou não) hipóteses e/ou descobertas. As conclusões de um Estudo de Caso devem ser passíveis de generalizações por outros leitores, adaptando-o à sua realidade, e a apresentação dos dados constituídos deve permitir a formação de pontos de vista e interpretações diversos, dando condições aos eventuais leitores de chegarem às suas próprias conclusões. Segundo as autoras, a apresentação do corpo de dados pode ser feita em linguagem simples, frequentemente informal, facilitando assim sua interpretação.

Um Estudo de Caso apresenta basicamente três fases, as quais frequentemente estão parcialmente superpostas em muitos momentos, e cuja delimitação rigorosa é praticamente impossível, segundo Nisbet e Watt (1978), a saber:

I. *Fase exploratória*: é a fase inicial, vagamente delimitada, quando se obtém as primeiras percepções sobre o campo de pesquisas, o qual pode ser explorado de forma bastante livre e permitindo grande flexibilidade para mudanças de rotas e métodos de abordagem, reformulação e abandono de hipóteses;

II. *Fase delimitadora*: é a fase intermediária, quando, já de posse de um considerável volume de informações, o pesquisador encontra-se em condições de identificar alguns dos elementos-chave e contornos do objeto de estudo, podendo então sistematizar a coleta de dados de forma mais bem estruturada, elegendo os focos mais relevantes de estudo e análise;

III. *Fase de análise sistemática e elaboração do relatório*: é a fase final, dedicada à compreensão do volume de dados obtidos, à reinterpretação da realidade estudada e objetivando a obtenção de conclusões.

Segundo Yin (2010), de uma forma geral, os Estudos de Caso são o método preferido quando as questões "*como*" e "*porquê*" são propostas, quando o investigador tem pouco controle sobre os eventos e quando o enfoque está sobre um fenômeno contemporâneo no contexto da vida real.

Esse autor ainda salienta que esse é um método adequado quando há um desejo de compreender um fenômeno social atual e complexo e quando se fazem necessárias perguntas importantes iniciadas por *quem*, *o que*, *onde*, *como* e *porquê*. Ele apresenta uma tabela comparativa entre vários métodos de pesquisa, onde se pode observar os condicionantes principais de cada um deles, exibida na tabela 1, na próxima página.

O autor argumenta que a presença de questões em termos de "*como*" e "*porquê*" é indicativo de que o Estudo de Caso é, provavelmente, o mais adequado para dar conta da pesquisa (YIN, 2010). Ele defende que esta abordagem é relevante para o exame de eventos contemporâneos, cujos comportamentos importantes não podem ser manipulados, aproximando-se da pesquisa histórica, porém, apresentando como diferencial, o fato de que o Estudo de Caso geralmente permite a observação direta dos eventos e a realização de entrevistas com as pessoas envolvidas nos mesmos (YIN, 2010).

Assim, o Estudo de Caso caracteriza-se por ser uma investigação empírica que busca compreender um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real,

especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes, que possui mais variáveis de interesse do que pontos de dados e conta com múltiplas fontes de evidências e beneficia-se do desenvolvimento anterior de proposições teóricas para orientar a coleta e análise de dados (YIN, 2010).

Tabela 1 - Situações relevantes para diferentes métodos de pesquisa.

Método	**(1) Forma de questão de pesquisa**	**(2) Exige controle dos eventos comportamentais?**	**(3) Enfoca eventos comportamentais?**
Experimento	como, porquê?	sim	sim
Levantamento (survey)	quem, o que, onde, quantos quanto?	não	sim
Análise de arquivos	quem, o que, onde, quantos quanto?	não	sim/não
Pesquisa histórica	como, porquê?	não	não
Estudo de caso	como, porquê?	não	sim

Fonte: Adaptado de Yin (2010, p.29, fig. 1.1).

O "caso" pode ser constituído por um indivíduo (caso único), uma coletividade (casos múltiplos), um evento, uma situação, uma entidade ou uma organização. Segundo esse autor "[...] Os estudos de caso têm sido realizados sobre decisões, programas, processos de implementação e mudança organizacional" (YIN, 2010, p.51).

Ele ainda salienta que tudo dependerá das "[...] questões de pesquisa primárias [...]", onde "[...] o caso deve ser um fenômeno da realidade [...]" (YIN, 2010, p.52), de existência concreta, não um conceito puramente abstrato, como um tópico, um argumento ou hipótese (YIN, 2010). O desenvolvimento de uma teoria (hipótese) na fase inicial é condição necessária ao andamento do projeto de Estudo de Caso (YIN, 2010), pois ele apontará o rumo que a pesquisa deverá seguir. Ao longo do desenvolvimento do Estudo de Caso, o caso em si pode passar por várias situações de teste e verificação a fim de manter seu delineamento (YIN, 2010), o que pode ser efetuado por diferentes vias:

- Quanto à validade do constructo:

- Usando múltiplas fontes de evidências[12], o pesquisador pode cruzar informações e identificar padrões;
- Estabelecendo o encadeamento de evidências, cria-se condições de identificar relações;
- Utilizando-se de informantes-chaves para a revisão do rascunho do relatório do Estudo de Caso;

- Quanto à validade interna:
  - Realizar a combinação de padrão, identificando os comportamentos;
  - Realizar a construção da explanação, da defesa das ideias;
  - Abordar as explanações rivais a fim de observar as possibilidades de objeções quanto às conclusões;
  - Usar modelos lógicos para apreender a realidade;
- Quanto à validade externa:
  - Usar a teoria nos Estudos de Casos únicos, exclusivos, isolados;
  - Usar a lógica da replicação nos Estudos de Casos múltiplos;

Para o desenvolvimento de um projeto de caso único, Yin apresenta várias justificativas (YIN, 2010, p.71 - 73), como expomos sinteticamente a seguir:

- Quando ele representa um caso crítico para uma teoria (confirmação ou refutação);
- Quando ele representa um caso extremo ou peculiar;
- Quando ele representa um caso típico;
- Quando ele representa um caso revelador, sobre um fenômeno previamente inacessível;

[12] Como fontes de evidências para esta pesquisa, utilizamos as entrevistas com professores, pesquisas de outros autores sobre a implantação do Currículo Estadual paulista, trechos de discursos oficiais e entrevistas na mídia impressa.

- Quando ele representa um caso longitudinal, prestando-se ao estudo de um mesmo caso em mais de um momento temporal;

Isso significa que "[...] os EC únicos devem ser muito bem justificados [...]" (YIN, 2010, p.86), identificando claramente sua real relevância para a compreensão do fenômeno.

Ao longo de seu desenvolvimento, "[...] o projeto deve ser flexível, adequando-se às descobertas feitas ao longo da pesquisa, sem abrir mão do rigor analítico [...]" (YIN, 2010, p.86-87), em concordância com as recomendações de Lüdke e André (1986), já apresentadas.

O método do Estudo de Caso é reconhecidamente difícil, entre outras coisas, por "[...] carecer de procedimentos de rotina e protocolos de ação pré-definidos pela comunidade acadêmica [...]" (YIN, 2010, p.92), exigindo que o pesquisador tenha um caráter de certa forma desbravador e seja capaz de lidar com os momentos de indecisão e insegurança pelos quais infalivelmente passará. Para isso, segundo Yin, há algumas características importantes que o pesquisador de Estudo de Caso deve possuir (YIN, 2010). Ele deve sentir-se à vontade quanto à incerteza dos procedimentos a seguir ao longo do trabalho, e a experiência lhe permite tirar vantagem de situações imprevistas; deve possuir a capacidade de formular "boas" questões e interpretar as respostas; ser capaz de "ouvir" os outros, sem deixar-se atrapalhar por suas ideologias ou preconceitos; ser adaptável e flexível, a fim de encarar as situações novas como oportunidades, não como ameaças; precisa possuir um domínio firme sobre os assuntos a serem estudados, a fim de poder identificar melhor os eventos relevantes e as informações a serem buscadas e deve saber evitar a parcialidade com relação às noções preconcebidas.

Outro dos aspectos a serem considerados, segundo Yin, refere-se à proteção dos sujeitos humanos envolvidos, a qual deve ser uma prioridade, pois as razões éticas precisam ser consideradas em primeiro lugar. Assim, há a necessidade, infalivelmente, de se obter o consentimento informado de todos os envolvidos, priorizar a proteção de todos os participantes quanto a qualquer dano atual ou futuro, assegurar a privacidade e confidencialidade de todos os envolvidos e tomar precauções extras com relação a grupos especialmente vulneráveis, como crianças.

Desta forma, é relativamente fácil perceber que o Estudo de Caso é uma metodologia de trabalho bastante complexa e multifacetada, o que torna a situação do pesquisador bastante vulnerável a falhas, desvios inadvertidos e momentos de frustração. Como forma de reduzir os

riscos de o pesquisador vir a cair nessas armadilhas, Yin recomenda que seja efetuado "[...] um cuidadoso protocolo do estudo a fim de antever possíveis problemas e formas de superação [...]" (YIN, 2010, p.107).

Assim, entendemos que o Estudo de Caso Único, do tipo descrito aqui, adequava-se à pesquisa a ser realizada, e foi utilizado para a elaboração desta tese. A constituição do corpo de dados foi formada inicialmente por entrevistas semiestruturadas com professores de Física da rede pública estadual de educação, a respeito das representações desses profissionais sobre a nova proposta adotada pelo Governo Estadual paulista, prosseguindo com a análise documental e da legislação pertinente, com a utilização da Análise de Discurso (ORLANDI, 2002; PÊCHEUX, 2002).

3 ANÁLISE DE DISCURSO

Em razão das características dos materiais analisados, optamos por fazer uso da Análise de Discurso a fim de compreender os efeitos de sentidos analisados nos documentos escritos e nas falas dos sujeitos entrevistados. Assim, utilizamos essa forma de análise com relação aos Cadernos do Professor e do Aluno, às falas de Secretários da Educação e da Coordenadora do Projeto São Paulo Faz Escola, constantes nas páginas de apresentação dos mencionados Cadernos, e às entrevistas concedidas pelos professores da rede pública estadual de educação.

3.1 Instrumento de análise

A busca pelo entendimento do fenômeno comunicativo, levou o Homem ao desenvolvimento de vários métodos de trabalho nessa área. Alguns deles são a Análise de Discurso e a Análise de Conteúdo (ORLANDI, 2002). São aportes teórico-metodológicos que objetivam extrair de documentos, quer verbais, quer escritos, indícios, sentidos, significados para os símbolos utilizados pelo ser humano em seu processo de interpretação, de significação, de apreensão da realidade, de sua relação com o outro, diferenciam-se pelas diversas orientações filosóficas que lhes dão sustentação teórica.

Na Análise de Conteúdo, resumidamente, assume-se que o texto (verbal ou não) é transparente, ou seja, pode-se atravessá-lo e extrair seu significado (ou sentido) do outro lado, isto é, assume-se a neutralidade da linguagem, buscando responder à pergunta "o que este texto quer dizer?" (ORLANDI, 2002, p. 17). Diferentemente, a Análise de Discurso, ao considerar a língua como opaca, assume que a forma de utilização da mesma a carrega de significados, ou seja, a questão desencadeadora da análise passa a ser "como este texto significa" (ORLANDI, 2002, p. 17).

Segundo Chizzotti (2006), há uma diversidade de formas e técnicas para se analisar um documento, cuja opção de adoção depende dos critérios pessoais do pesquisador e dos objetivos de sua pesquisa. No entanto, a decisão do pesquisador não é neutra para fins de análise e, portanto, de pesquisa, pois é de responsabilidade do analista a formulação da questão que desencadeia sua análise, sendo cada análise individual e particularizada (ORLANDI, 2002), e também o ato de optar (ou não) pela Análise de Discurso envolve uma decisão política, ideológica, de alinhamento a um corpo de conhecimentos que possui uma posição historicamente definida no campo das Ciências (ORLANDI, 2001, 2002).

A Análise de Discurso é, pois, uma disciplina que, procurando trabalhar a opacidade do texto, busca a presença do político, do simbólico, do ideológico e identificar suas inter-relações (ORLANDI, 2001).

3.2 Gênese e desenvolvimento

A Análise de Discurso surgiu na segunda metade do século XX, como "[...] um desenvolvimento posterior aos estudos dos formalistas russos nas décadas de 20 e 30 [...]" (ORLANDI, 2002, p.17), os quais já buscavam uma lógica que fosse interna ao texto, indicando a possibilidade de uma análise diferenciada em relação à Análise de Conteúdo. Enquanto esta última encara o texto como um ente transparente, objetivando transpô-lo para obter seu sentido do outro lado, a Análise de Discurso considera-o sólido, opaco, ou seja, como um ente eivado de significados oriundos do contexto que gerou a situação de sua produção. Mais especificamente, a Análise de Discurso de linha francesa pechetiana (desenvolvida a partir dos trabalhos de Pêcheux), a qual foi utilizada nessa pesquisa, teve sua gênese durante a década de 1960, em meio a um ambiente sociocultural bastante fértil, complexo e agitado. Segundo Orlandi, nesse período, no campo da Linguagem, ocorreram duas importantes rupturas conceituais que determinaram sua constituição. Primeiramente, a evolução na área da Linguística permitiu enxergar o sentido como algo além do conteúdo. Isso propiciou uma mudança quanto à questão central do trabalho do analista, a qual passou de "[...] o que o texto quer dizer [...]", típico da Análise de Conteúdo, para "[...] como o texto funciona [...]", ou seja, o que ele simboliza, quais sentidos produz (ORLANDI, 2001, p.20). Paralelamente, a forma como a leitura passou a ser encarada também mudou, pois mudou da noção de simples decodificação para a da construção de um dispositivo teórico de significação dos sentidos dos símbolos linguísticos utilizados quando do ato comunicativo, ou seja, passou a trabalhar sua espessura semântica (língua e história), "[...] sua discursividade [...]" (ORLANDI, 2001, p.20-21). Essas mudanças permitiram encarar a interpretação como sendo um objeto de reflexão (ORLANDI, 2001).

Orlandi (2002) afirma que a Análise de Discurso procura estudar as interações entre a linguagem e sua exterioridade, as relações língua-discurso-ideologia. Ela se constituiu como um "[...] espaço específico de inter-relação de três disciplinas: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise [...]" (ORLANDI, 2002, p.19). A Linguística é responsável por assumir a não transparência da linguagem, por possuir um objeto, a língua, e uma ordem próprias. O Marxismo, por meio do materialismo histórico, contribui com a ideia de que o Homem é um

ser histórico, simultaneamente criador e criatura, moldando a História e sendo por ela influenciado, o que permite entrever a linguagem como uma forma híbrida de produção de sentidos, a forma linguístico-histórica. A contribuição da Psicanálise apresenta-se na noção de Homem como sujeito histórico, mediado pela relação com o simbólico, na História (ORLANDI, 2002). Segundo essa autora, o discurso, entendido aqui como efeito de sentidos entre locutores, não é tão direto, linear e serial, pois a significação dos símbolos, das palavras, ocorre simultaneamente durante a própria formulação do discurso, gerando, assim, a produção dos sentidos. A Análise de Discurso não busca o verdadeiro, mas o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica, indo além da interpretação (ORLANDI, 2001), assumindo que o sujeito receptor recebe a mensagem a partir de sua posição de sujeito crítico, sob as condições de produção da interpretação, em um contexto, e mais que interpretar, ele compreende. Ela entende que o discurso é um processo contínuo que nunca se esgota (ORLANDI, 2002). Todo discurso reporta-se a algo que foi dito antes e referenciar-se-á a algo que será dito depois, tornando todos os discursos interdependentes entre si, o que é chamado de interdiscurso ou memória discursiva. Quando em análise, tudo o que temos são apenas recortes, trechos de processos discursivos. Isso implica em que, para a Análise de Discurso, a questão do sentido não se esgota, é filosófica, é o ponto em que ocorre a união entre a Linguística, Filosofia e Ciências Sociais (ORLANDI, 2002), e reconhece a impossibilidade de acesso imediato, direto, aos sentidos, necessitando fazer uso da interpretação como objeto de reflexão. Para a autora, isso determina que a Análise de Discurso se constitua em uma teoria da interpretação.

Assim, ainda seguindo os passos de Orlandi (2002), temos que, para a Análise de Discurso, a língua é dotada de uma ordem própria, embora careça de autonomia plena, tendo em vista que ela é resultado de um contexto. Ela assume que o real da História é decorrente do simbólico, pois os fatos, para serem devidamente interpretados, reclamam de significação por meio da identificação dos sentidos. Ela também considera que o sujeito da linguagem é determinado pelo real da Língua e pelo real da História, sendo incapaz de controlar a forma como esses dois elementos o influenciam, o que implica em que o sujeito discursivo atua pelo inconsciente, o que determina sua ideologia.

3.3 Elementos da Análise de Discurso

A fim de melhor compreender a dinâmica da Análise de Discurso, há a necessidade de conhecer melhor suas definições e pressupostos, assim como sua forma de analisar a linguagem.

Ao enxergar no Homem um ser simbólico, a Análise de Discurso considera que ele tem a necessidade de apreender a realidade à sua volta como forma de situar-se no mundo. Para isso, é necessário que ele dê significado às coisas. Isso é feito com o uso da linguagem. Aceitando a linha de argumentação de Orlandi (2002), temos, então, que a linguagem é o elemento mediador entre o Homem e a realidade que o cerca, natural e social, e, sendo assim, não pode haver comunicação sem interpretação nem interpretação sem sujeito (ORLANDI, 2001, 2002). No processo comunicativo, um sujeito emissor deseja, por alguma razão e forma, transmitir uma mensagem, uma informação, a qual está codificada por meio de símbolos, a um sujeito receptor, o qual pode estar presente ou não, ser individual ou coletivo. Como mencionado anteriormente, o próprio ato comunicativo, durante sua formulação, é fruto de um contexto, pois acaba por ser influenciado pelas condições que envolvem seus autores. Nesse ponto, entram em jogo as relações de força, de poder socialmente estabelecidas, determinando que o lugar a partir de onde o sujeito fala, constitui-se a partir do que ele próprio diz. Durante o processo comunicativo, o sujeito coloca-se no lugar do interlocutor, objetivando "ouvir" suas palavras a fim de regular sua argumentação (ORLANDI, 2002), utilizando o que se chama de mecanismo de antecipação. Isso ocorre porque o Homem, sendo um ser simultaneamente histórico e socialmente determinado, age influenciado por esses condicionantes com relação a todas as suas criações, sendo a comunicação uma delas. Assim, todas as formas de manifestação da comunicação humana são eivadas de significados, os quais nem sempre se apresentam de forma direta, explícita e de fácil apreensão (ORLANDI, 2002), isto é, para possibilitar a compreensão dos significados de um determinado discurso, há a necessidade de efetuar todo um trabalho de interpretação dos significantes implicados quando da produção da manifestação comunicativa.

A Análise de Discurso de linha francesa pechetiana que utilizamos para essa pesquisa, baseia-se nos trabalhos de Pêcheux, o qual foi responsável por desenvolver a ideia de que o discurso é um produto da ação da ideologia sobre o sujeito ao interpretar a realidade (ORLANDI, 2002). A ideologia, na interpretação da Análise de Discurso, sofre um deslocamento da formulação sociológica para a linguística (ORLANDI, 2001) e é entendida

como condição para a constituição do sujeito e dos sentidos, relação significante entre o sujeito, a língua e a realidade (ORLANDI, 2002), atuando no imaginário, permitindo a aderência das palavras às coisas, dando sentido ao mundo simbólico que envolve o sujeito, ou seja, ela condiciona a forma pela qual o sujeito identifica, apreende e interpreta a existência, criando sua realidade; é a interpretação de sentido em certa direção, determinada pela relação da linguagem com a história, a qual se dá por meio de mecanismos imaginários (ORLANDI, 2001a).

A Análise de Discurso assume, também, que o discurso é a interação entre língua e história, determinando a impressão de realidade, constituído pelos "[...] efeitos de sentidos entre locutores [...]" (ORLANDI, 2001a, p.42). É um processo contínuo e inesgotável, um *continuum* que se remete a discursos anteriores (o fenômeno de memória discursiva ou interdiscurso, a relação entre o discurso atual e os anteriores) e permitirá discursos futuros. Os sentidos também não são rigidamente delimitados, pois são o resultado de processos de deslizamentos, ou seja, de ressignificação, em relação aos sentidos gerados pelo interdiscurso. Tais processos referem-se às formas pelas quais os discursos atuais referenciam-se a discursos anteriores, o interdiscurso, e efetuam processos de esquecimentos, os apagamentos de sentidos anteriores, da memória ou do que a Análise de Discurso chama de arquivo, e efetuam alterações (os deslizamentos) nos significados, nos sentidos dos símbolos empregados anteriormente. O sujeito discursivo interpreta o discurso a partir das condições que lhe são dadas, o contexto, utilizando o que em Análise de Discurso é chamado de dispositivo ideológico, um instrumento psicológico inconsciente a partir do qual o sujeito interpreta, significa os símbolos com os quais se depara, e cria sua visão do real (ORLANDI, 2001a,p.84). Segundo Pêcheux, inconsciente e ideologia estão materialmente interligados (PÊCHEUX, apud ORLANDI, 2001a, p.47). Ante um símbolo, o Homem é levado a significá-lo (ORLANDI, 2001a), significando sua própria existência como decorrência. Negar a comunicação equivale a negar-se a significar, e, por consequência, a isolar-se da realidade.

Em decorrência das características mencionadas, a Análise de Discurso efetua análises individuais e particularizadas, como já havia sido adiantado, uma vez que a ideologia do próprio analista interfere na análise (ORLANDI, 2002), pois, segundo essa autora, todo gesto de interpretação é caracterizado pela inscrição do sujeito "[...] em uma posição ideológica [...]" (ORLANDI, 2001a, p.100), ou seja, a partir de qual posição (ou contexto) o sujeito fala. Isso cria a exigência de um afastamento do analista durante sua análise. O analista deve ver o

texto sob análise como "[...] um fato, não como um dado [...]" (ORLANDI, 2001a, p.58), como lugar de jogo de sentidos, de trabalho da linguagem (ORLANDI, 2001a). A ação interpretativa do analista se faz entre a memória formal, o que é chamado na Análise de Discurso de arquivo, e os efeitos de memória, ou seja, os interdiscursos (ORLANDI, 2001a). Ele deve contemplar, fazer uso da mediação teórica permanente, deve compreender como o discurso se textualiza, razão pela qual as condições de produção do discurso devem ser bem explicitadas. Para isso, o analista deve diferenciar-se do sujeito. Isso é possível pela construção de um dispositivo analítico pelo próprio analista, a partir do qual este poderá apoiar-se para efetuar seu trabalho, o qual vai se constituindo durante o planejamento do trabalho de análise. Tal dispositivo, ou seja, a escuta discursiva, deve explicitar os gestos de interpretação, os quais surgem em dois momentos da análise. Um deles é o momento da interpretação, que é parte integrante do objeto de análise, onde o sujeito interpreta e o analista descreve a interpretação do sujeito que constitui o sentido sob análise. O outro é o momento da descrição, pois não há descrição sem a respectiva interpretação, o que envolve o próprio analista, gerando a necessidade de o mesmo deslocar-se, afastar-se do sujeito e trabalhar na interface descrição/interpretação interferindo o mínimo possível.

Para tal, segundo Orlandi, o analista deve decidir sobre o *corpus* analítico, ou seja, o recorte discursivo a ser trabalhado, o que já é decidir sobre propriedades discursivas. O *corpus* resulta de uma construção do próprio analista e é afetado por sua ideologia. A sua análise deve ser a menos subjetiva possível, explicitando o modo de produção de sentidos do objeto, como forma de reduzir a interferência da ideologia do analista e permitir a generalização das conclusões obtidas. A própria forma de recorte do discurso determina o modo de análise e o dispositivo teórico de interpretação produzido.

O discurso a ser analisado não deve ser confundido com a fala. A fala (ou superfície linguística) é constituída pela manifestação comunicativa direta e superficial, pelo dito e pelo não dito, pois o silêncio é um elemento importante dentro da Análise de Discurso, e o discurso, sendo uma dispersão de textos (ORLANDI, 2002), é uma prática, constituído pelas relações de sentidos geradas pela fala do sujeito, algo retirado a partir de mecanismos de análise. Para essa mesma autora, como o objeto discursivo não é diretamente acessível, pois apenas a fala o é, há a necessidade de prepará-lo para acessá-lo, o que é feito pelo processo de de-superficialização, momento em que ocorre a análise preliminar, identificando quem diz, como diz, a quem se dirige, de qual posição fala, sob que circunstâncias, entre outros.

Todas essas características citadas determinam o que se chama de “as condições de produção do discurso”, e são de grande importância para o analista. As condições de produção atuam relacionando o discurso ao contexto sócio histórico, um jogo imaginário que preside a troca de palavras.

Na sequência da análise, há uma série de procedimentos que devem ser efetuados. Primeiramente, deve se proceder da superfície linguística para o texto, gerando o objeto discursivo. Em seguida, deve se passar do objeto discursivo para a formação discursiva para, finalmente, fazer a passagem da formação discursiva para a ideológica.

Num primeiro momento, funda-se o trabalho de análise sobre os usos da paráfrase, sinonímia, do dizer e não-dizer, identificando as formações discursivas. Em seguida, deve-se relacionar as formações discursivas distintas com a formação ideológica que as rege. Deve-se atentar ao efeito metafórico, ao deslizamento de sentidos, aos mecanismos de esquecimentos, cabendo aí a interpretação do analista.

Assim, as formações ideológicas determinam as formações discursivas, o que pode e o que não pode ser dito, a partir de uma posição em dada conjuntura (ORLANDI, 2008).

A metáfora está na base de constituição dos sentidos e dos sujeitos, e é vital para os mecanismos de ressignificação (ORLANDI, 2001a). Como já mencionado, a fala é constituída pelo dito e pelo não dito; assim, há o sentido do silêncio, do não dizer, pois há sempre no dizer um não-dizer necessário. Isso decorre, entre outras coisas, das relações de poder entre os agentes discursivos. Essas relações de força são socialmente determinadas a partir da posição ocupada pelos interlocutores (ORLANDI, 2008), as quais determinam mecanismos de censura, estabelecendo silêncios que acompanham as palavras, significando-as. Isso equivale a dizer que, entre o dizer e o não-dizer, o sujeito encontra um vasto campo de atuação (ORLANDI, 2002). Assim, o analista deve reconhecer os indícios dos processos de significação e deve centrar-se não nas marcas formais, mas no modo como elas estão no texto (ORLANDI, 2002).

Todo discurso se dá em meio a um jogo de forças entre os processos parafrásicos e polissêmicos (ORLANDI, 2008). Ambos são componentes importantes do discurso, pois, enquanto o processo parafrásico responde por aquilo que se mantém, pela estabilização dos significados, a memória ou arquivo da Análise de Discurso, a polissemia atua na ruptura dos processos de significação, no apagamento da memória, nos esquecimentos e deslizamentos

necessários aos processos de ressignificação. Polissemia e paráfrase constituem dois eixos que permitem a delimitação, ainda que tênue, da significação do simbólico (ORLANDI, 2001a) e ambos processos determinam a incompletude como uma condição da linguagem (ORLANDI, 2002), e esta incompletude viabiliza o lugar do possível no discurso (ORLANDI, 2001a).

Embora não haja tipos "puros" de discursos, eles podem ser agrupados em três grandes categorias (ORLANDI, 2008): o *autoritário*, o *polissêmico* e o *lúdico*. Segundo essa autora, no *discurso autoritário*, há uma ausência do referente e inexistência de interlocutores, com um único e exclusivo agente, com polissemia contida e o sujeito assumindo a função de agente de comando, com predomínio do uso da paráfrase, na tentativa de impor um só sentido (por meio de uma contenção da polissemia); no *discurso polissêmico*, há um objeto presente, exposto, com participantes não expostos e que buscam o controle do referente, caracterizado por um equilíbrio entre paráfrase e polissemia, permitindo uma disputa entre os interlocutores pela possibilidade de haver mais de um sentido; e o *discurso lúdico* é aquele em que o objeto e os interlocutores mantém-se presentes o tempo todo, caracterizado por uma grande polissemia, permitindo uma grande variedade de sentidos.

Fizemos uso da Análise de Discurso para analisar recortes de entrevistas concedidas pelos professores e também para as falas proferidas por autoridades da SEE-SP constantes em sites oficiais e nos próprios Cadernos do Professor e do Aluno.

4 CURRÍCULO

A implantação dos Cadernos do Aluno e do Professor veio em simultaneidade com a apresentação de uma Proposta Curricular, a qual posteriormente tornou-se o Currículo Estadual das escolas públicas paulistas. Dessa forma, entendemos que os Cadernos apresentam-se como uma das decorrências do próprio currículo. Assim, consideramos ser necessário definir o que entendemos por currículo nesta pesquisa e, para tanto, lançamos mão de aportes que pesquisaram sobre o tema, a fim de obtermos condições de elaborar um entendimento com melhor embasamento relativo aos condicionantes que levaram aos Cadernos.

Currículo é um daqueles termos que frequentemente é empregado sem, todavia, uma adequada explicitação de seu significado, o que tem permitido seu entendimento sob vários enfoques e conotações, conforme mencionam Moreira e Candau:

> [...] À palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.17).

Esses autores identificaram cinco formas mais frequentes de entender o termo currículo:

> - os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
> - as experiências de aprendizagem escolares a serem vivenciadas pelos alunos;
> - os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
> - os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
> - os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.18).

Assim, torna-se evidente que a definição, tanto de currículo, como de políticas curriculares, por consequência, não é algo fácil. Concordamos com o ponto de vista desses autores quando afirmam que "O currículo, nessa perspectiva, constitui um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídos e os conhecimentos escolares" (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.22). Concordamos, também, com a concepção de currículo apresentada por Macedo, de que "[...] o

currículo como espaço-tempo de fronteira[13], permeado por relações interculturais e por um poder oblíquo e contingente" (MACEDO, 2006, p.106), e também que "[...] o currículo seria um espaço-tempo de interação entre culturas" (MACEDO, 2006, p.106), pois "[...] as culturas são vistas como repertórios partilhados de sentidos [...]" (MACEDO, 2006, p.106).

Como a sociedade é, por si mesma, um elemento dinâmico, o currículo e as políticas curriculares também acabam por sê-lo, em razão de serem ambas um produto dessa mesma sociedade. Macedo (2006), estudando sobre esse tema, lembra-nos de que, apesar do fato de Dewey já falar sobre as complexas relações entre as experiências curriculares planejadas e seus documentos delineadores, foi somente a partir da década de 1960 que surgiu o que a autora chama de "[...] um movimento que buscava dar conta do 'hiato entre os planos curriculares e a sua aplicação'" (Jackson, 1996, p.9)[14].

O currículo é, então, compreendido como o elemento que delineia o que deve ser "ensinado" pela escola à nova geração. Todavia, o termo "ensinado", propositalmente entre aspas, deve ultrapassar essa "barreira" dos conteúdos escolares, pois a educação escolar deve ir além; ao invés de simplesmente informar, deve propiciar o desenvolvimento daquele que será o futuro cidadão, pois, como afirma Lopes "[...] a educação, ao fornecer o conhecimento, é responsável pela preparação dos indivíduos" (LOPES, 2008, p.119-120).

Assim, o tipo de educação delineado pelo currículo reflete aquilo que os representantes da sociedade creem ser necessário fornecer aos educandos para que estes desenvolvam seus papéis sociais, esboçando um perfil de cultura predefinido pelos responsáveis pela gênese curricular. Concordamos com Macedo (2006) quando ela afirma que "[...] Nessa formulação, a cultura é vista como um repertório de sentidos partilhados, produzidos em espaços externos à escola" (MACEDO, 2006, p.101).

Esses sentidos surgem como produtos das relações que ocorrem no interior da sociedade, determinadas pelos embates, pelos jogos de interesse e pelas relações de poder dos diversos grupos sociais que se envolvem (oficialmente ou não) na elaboração das políticas curriculares que determinam os currículos, como mencionado por Matos e Paiva (2007):

---

[13]A noção de fronteira tem sido utilizada pelo pós-colonialismo para designar um espaço-tempo em que sujeitos, eles mesmos híbridos em seus pertencimentos culturais, interagem produzindo novos híbridos que não podem ser entendidos como um simples somatório de culturas de pertencimentos." (MACEDO, 2006, p.106).

[14] Jackson apud Macedo, 2006, p. 100.

> É interessante perceber esse processo sob a ótica de alguns autores, entre os quais Ball (1998), Ball e Bowe (1998), Lopes (2004, 2005) ao analisarem como as políticas de currículo passam por processos de recontextualização em diferentes instâncias, pelas quais transitam, desde o nível em que são produzidas até à instância da prática, trânsito esse permeado pela interpretação de diferentes agências e grupos disciplinares, inclusive de pesquisadores de diferentes áreas.(MATOS e PAIVA, 2007, p.192).
> [...] as políticas curriculares precisam ser interpretadas como redes de poder, discursos e tecnologias que se desenvolvem em todo corpo social da educação. Nos diferentes níveis e contextos pelos quais transitam os textos das definições e diretrizes curriculares, essas políticas passam por processos de recontextualização; são interpretadas e reinterpretadas continuamente. (MATOS e PAIVA, 2007, p.193).

Também para Lopes "[...] o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo" (LOPES, 2004, p.111).

Mas como ocorre esse processo? A pesquisa na área das políticas curriculares tem dedicado grande atenção ao tema, como mostrado por Macedo (2007), Lopes (2004, 2006, 2006a, 2008, 2012, 2013) e outros autores que têm estudos buscando compreender a dinâmica pertinente às políticas curriculares. Lopes reconhece que também as agências internacionais de fomento dedicam sua atenção ao assunto:

> [...] me reportando à afirmação de uma das publicações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID): o currículo é o coração de um empreendimento educacional e nenhuma política ou reforma educacional pode ter sucesso se não colocar o currículo no seu centro (Jallade, 2000). Pelas mudanças curriculares, o poder central de um país constrói a positividade de uma reforma muito mais ampla que a dos currículos, visando sua legitimação. (LOPES, 2004, p.110).

O fenômeno da globalização, tornando-se quase que onipresente em todas as áreas da sociedade, é entendido como fundamental para essa linha de pesquisa. Nesse sentido, Lopes (2008) discute que, na atualidade, há uma subordinação dos estados nacionais em relação às agências de fomento internacionais, o que acaba por determinar uma globalização tanto política como cultural. Como decorrência da ação dessas agências de fomento, há um discurso homogêneo e uma convergência de ações políticas impostas aos países pertencentes à periferia econômica mundial (LOPES, 2004; 2008; 2013).

Em razão dessa situação, para Lopes "[...] Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural [...]" (LOPES, 2004, p.111) e também defende que "[...] os textos das políticas de currículo só podem representar a política se forem compreendidos como parte de uma dada articulação

hegemônica, inseridos em um discurso que tenta fixar, ainda que provisoriamente, determinadas significações" (LOPES, 2012, p.706).

Essa articulação hegemônica mencionada pela autora, composta por parte da sociedade, organiza-se de forma a atuar como se representasse a totalidade social, como sendo mais do que realmente é, de certa forma impondo as concepções de um extrato social em particular a essa mesma totalidade, como está em Lopes (2012):

> Toda e qualquer representação provisória da sociedade ou de qualquer outro fenômeno social é um processo metonímico, em que uma parte – uma fixação parcial – é tomada como sendo o todo a ser significado. Por isso uma representação é obrigatoriamente ideológica, uma vez que tenta expressar uma plenitude ausente e torna-se um conteúdo particular que se apresenta como mais do que a si própria (LOPES, 2012, p.708).

Ainda, segundo Lopes,"[...] Toda decisão é política e realizada em detrimento de inúmeras outras possibilidades [...]" (LOPES, 2012, p.710), de forma que "[...] Produzir um documento curricular, assim como escrever um texto educacional, desenvolver uma dada prática curricular ou defender uma tese, é se engajar em uma luta por hegemonia, lutar por uma dada fixação, uma dada representação" (LOPES, 2012, p. 712).

Concordamos com o entendimento dessa autora, segundo o qual a ideologia assume caráter de grande importância, via ação política de parte dos representantes da sociedade em defesa de seus posicionamentos. Todavia, ao invés da situação configurar-se como um campo de batalhas entre grupos de representantes sociais defendendo suas visões, a situação se encaminha para uma configuração de acomodação de interesses, como discute Lopes (2012) no trecho a seguir:

> [...] Toda vez que sentidos da política de currículo são produzidos na tentativa de garantir supostos consensos *a priori* – cultura comum, projeto de nação, cidadania, currículo único, qualidade da educação – em vez de oportunizar dissensos, ampliar a esfera pública para que os conflitos e as diferenças se multipliquem, opera-se como se existisse um particular que definitivamente pudesse (e devesse) se hegemonizar como universal. (LOPES, 2012,p.712).

E, assim, podemos aceitar a afirmação dessa autora, segundo a qual, "[...] Tal perspectiva concebe a política de currículo como a forma de fixar um dado projeto de sociedade [...]" (LOPES, 2012, p.713).

Para melhor entendermos a dinâmica desse processo, bastante complexo, há a necessidade de compreendermos melhor alguns termos de relevância e frequentemente

mencionados na área de pesquisa em políticas de currículo, tais como hibridismo, recontextualização e comunidades epistêmicas.

4.1 Hibridismo

Segundo Matos e Paiva (2007), o conceito de culturas híbridas foi apresentado por Canclini, no início dos anos 1990, ao analisar a atualidade cultural na América Latina. Canclini[15] argumenta que foi gerada uma "modernidade *sui-generis*", cuja principal característica é o caldeamento, a miscigenação de culturas em razão da adoção de uma variedade de estratégias (MATOS; PAIVA, 2007, p.186). Segundo Matos e Paiva, Canclini argumenta que a cultura moderna é fruto de um processo de vários momentos históricos, nos quais o "velho" raramente foi realmente substituído pelo "novo", mas, ao invés disso, ao longo dos contatos de diferentes culturas, das relações de força impostas e da acomodação dos conflitos de interesse, ocorreu mais frequentemente um processo de absorção do "velho" pelo "novo", de forma que o resultado final é uma mistura de ambos, um híbrido, originando o termo hibridação (ou hibridização)[16].

Ainda discutindo o trabalho de Canclini, Matos e Paiva (2007) citam que o mesmo identifica três fases fundamentais do processo de hibridação, a saber:

1. Ruptura e mistura das coleções organizadas pelos sistemas culturais:

Essa é a fase dedicada à descoleção, às associações realizadas entre o culto e o popular, às relações intercalasses sociais e produtos culturais de extratos sociais distintos mediados pelas tecnologias, com potencial para sobrepujar hierarquias, mas não diferenças de classe;

2. Desterritorialização dos processos simbólicos:

Esse termo refere-se à perda do sentido até então aceito como "natural", sua retirada do território, da situação de origem, de seu contexto original. Há um deslocamento dos sentidos, gerando novos produtos simbólicos, os quais passam a ocupar novos territórios, gerando a reterritorialização;

3. Expansão dos gêneros impuros:

Os produtos simbólicos gerados no processo, os gêneros impuros, carregando marcas do "novo" e do "velho", são, todavia, distintos de ambos, autênticos híbridos culturais que

[15] Canclini apud Matos; Paiva, 2007, p. 186.
[16] Para fins dessa pesquisa, assumimos os termos hibridismo, hibridização e hibridação como sinônimos (nota do autor).

assumem novos sentidos em outros contextos diferentes dos originais, ocupando novos nichos, novos territórios.

Assim, nas palavras de Matos e Paiva:

> A hibridação opera, portanto, pela mobilização de distintos discursos dentro de um âmbito particular; articula modelos externos e, ao fazê-lo, tanto busca a sempre frustrada cópia do original, (BHABHA, 1998), como articula diferentes tradições e discursos. Na nova montagem de conceitos, ou seja, nas novas equivalências discursivas, cria novos sentidos. (MATOS; PAIVA, 2007, p.190).

Os autores comentam que o conceito de hibridação ganhou espaço ao longo das últimas décadas em razão de sua capacidade para descrever os fenômenos difusos da cultura contemporânea:

> O conceito de hibridismo permite vislumbrar novas perspectivas de análise para a compreensão dos processos de reconhecimento, de legitimação, de interpretação e de apropriação das políticas curriculares nas diferentes instâncias pelas quais transitam até a sua efetiva implementação na instância da prática. (MATOS; PAIVA, 2007, p.187).

4.2 Recontextualização

Lopes (2008) argumenta que as definições externas, globais, ao serem apropriadas pelas comunidades locais sofrem um processo de desterritorialização do contexto original e reterritorialização para o contexto local, e durante esse percurso ocorrem processos de tradução e ressignificação dos sentidos originais. Essa autora apoia-se no conceito de recontextualização de Bernstein:

> [...] Para Bernstein (1996, 1998), a recontextualização constitui-se a partir da transferência de textos de um contexto a outro, como da academia ao contexto oficial de um Estado nacional, ou do contexto oficial ao escolar. Cada contexto é interpretado como um campo[17]recontextualizador pedagógico, podendo este campo ser oficial – quando marcado pelas relações sociais a partir do Estado – ou não oficial – quando marcado pelas relações das agências externas ao Estado. (LOPES, 2008, p.27-28).

Nessa linha de argumentação (LOPES, 2008), o campo oficial guarda relações muito próximas com o campo internacional, constituído pelas agências de fomento e outros Estados Nacionais interessados com o campo produtivo, e, portanto, econômico, e com o campo de controle simbólico, ligado ao setor cultural. O campo recontextualizador não oficial é aquele

[17]Segundo Lopes, "[...] para a definição de campo, Bernstein se remete à concepção de Bourdieu: conjunto de relações de força entre agentes e/ou instituições em luta por diferentes formas de poder, seja ele econômico, político ou cultural, que funciona instantaneamente como instância de inculcação e mercado onde as diferentes competências tomam preço [...]." (LOPES, 2008, p.27-28).

responsável pela produção de teorias educacionais, orientadoras das práticas pedagógicas e composto pelas comunidades de pesquisadores da área da educação, pelas universidades, congressos e revistas especializadas na área. Isso permite o estudo da transferência de sentidos de uma definição de um contexto a outro. Segundo a autora, os campos de recontextualização podem ser oficiais, como as agências de fomento, governos, esferas produtivas ou culturais, como a academia. O processo recontextualizador é possível de ser entendido como composto por algumas etapas cujos limites encontram-se parcialmente sobrepostos. A primeira etapa é a descontextualização, um processo de seleção de alguns textos em detrimento de outros, onde ocorre a descoleção dos textos. A segunda etapa é o reposicionamento, quando os textos sofrem deslocamentos de suas condições originais, sendo deslocados para objetivos distintos (questões, práticas e relações sociais). A terceira etapa vem a ser a refocalização, com os textos deslocados sendo redirecionados para focar objetivos distintos dos originais (questões, práticas e relações sociais novamente). As três últimas etapas são a Simplificação, Condensação e Reelaboração, e ocorrem quase que simultaneamente, uma vez que são o resultado dos embates dos diversos interesses que dão sustentação ao campo recontextualizador (LOPES, 2008).

Assim, todos esses processos acabam por gerar o discurso pedagógico. Este, por sua vez, segundo Lopes, apoiando-se em Bernstein, acaba constituindo-se por meio da apropriação de outros discursos, como o instrucional, referente às competências, e o regulativo, referente aos valores e regras sociais (LOPES, 2008). A ideologia insere-se nos processos formativos do discurso pedagógico por meio do discurso regulativo, o qual é hierarquicamente dominante sobre o discurso instrucional.

As relações travadas entre os diversos campos envolvidos nos embates das políticas de recontextualização se organizam segundo princípios de controle e poder dominantes naquele momento histórico. Os meios de controle podem se constituir tanto diretamente, por meio de sistemas de avaliação, por exemplo, quanto indiretamente, pelo campo recontextualizador não oficial, como a formação inicial ou continuada, livros, congressos, revistas especializadas, sempre contando com a presença mediadora do Estado (LOPES, 2008). No caso de haver uma associação entre os campos recontextualizadores oficial e não oficial, Lopes, mais uma vez amparada em Bernstein, afirma que o controle sobre o que se passa nas escolas torna-se mais efetivo e limita a ação recontextualizadora do ambiente escolar. Todavia, caso haja uma relativa liberdade ou independência entre esses campos, surgem as condições para o que a

autora chama de "arena de luta", permitindo às escolas assumirem uma posição de maior questionamento frente àquilo que lhes é imposto. Contrariamente, quando a ação dominadora do Estado[18] é maior sobre as escolas, por meio de processos tais como o controle dos currículos, uso de sistemas de avaliação e inspeção escolar centralizados, a possibilidade da ação dos campos pedagógicos recontextualizadores não oficiais ver-se-á bastante reduzida, restando como uma das alternativas, utilizar a mediação do Estado a fim de que este se aproprie de seus discursos em suas propostas oficiais. Assim, temos uma situação em que há uma multiplicidade de frações sociais, dotadas de variados níveis de poder social, propondo diferentes regimes pedagógicos (LOPES, 2008).

Recapitulando, para Lopes, a recontextualização implica em hibridização, o que faz com que os discursos percam suas marcas originais, assumindo novas formas, as quais são mescladas, permitindo a fusão de matrizes teóricas distintas, por meio do uso de processos de deslizamentos de sentidos e significados. Isso gera um grau de indeterminismo, fluidez e de caráter oblíquo do poder na ressignificação do discurso. Isso se materializa nos mecanismos de privilégios de alguns textos em detrimento de outros. No mesmo sentido, Matos e Paiva afirmam:

> [...] A recontextualização por processos híbridos, conforme argumenta Lopes (2005), abre a possibilidade para pensá-la nos termos da lógica cultural da tradução, segundo a análise de Hall (2003), em que ambivalências e antagonismos acompanham o processo de negociar a diferença com o outro. O espaço simbólico da recontextualização passa a ser entendido como um espaço de negociação de sentidos e significados, visando negociar a identidade com a cultura produzida. Trata-se, todavia, de uma negociação marcada por relações assimétricas de poder, uma vez que as instâncias envolvidas têm distintas posições de legitimidade. (MATOS; PAIVA, 2007, p. 95).

4.3 Comunidades epistêmicas

Segundo Lopes (2006a), o conceito de comunidades epistêmicas foi construído para entender as influências que atuam sobre o Estado, originadas a partir de grupos de especialistas (como cientistas, políticos, empresários de vários setores, entre outros), situando as relações de saber e poder que atuam sobre as políticas internas e externas. É uma concepção na qual a política supera as ações do Estado sem, todavia, desconsiderá-lo como elemento atuante no processo (LOPES, 2006a). Os formadores das comunidades epistêmicas

[18] O Estado também recebe a pressão proveniente dos campos internacionais, via agências internacionais de fomento e/ou ações diretas de outros governos nacionais.

são "[...] apenas aqueles que compartilham concepções, valores e regimes de verdade comuns entre si e que operam nas políticas pela posição que ocupam frente ao conhecimento" (LOPES, 2006a, p.144). Para Lopes:

> [...] O que distingue as comunidades epistêmicas de outros agentes sociais é o fato de serem constituídas por uma rede de profissionais com perícia e competência reconhecidas em um domínio particular, ao mesmo tempo que reivindicam uma autoridade política relevante em função do domínio que exercem em sua área específica de conhecimento [...] (LOPES, 2006a, p. 145).

Segundo a autora, tais comunidades são o fruto das relações entre saber e poder, e possuem a capacidade de "[...] favorecer determinados discursos, concepções e visões de mundo, um conjunto de crenças, noções de validade do conhecimento, critérios de avaliação, padrões normativos e projetos políticos, em dado momento histórico, para os problemas vivenciados socialmente [...]" (LOPES, 2006a, p. 145), ou seja, todo um arcabouço ideológico que, ocupando ou não posições dentro da esfera governamental, são capazes de influenciar nas tomadas de decisão, via processos de negociação e articulação de interesses (LOPES, 2006a).

Especificamente no caso das políticas curriculares, Lopes (2006a) menciona que os representantes de comunidades epistêmicas são, por exemplo, os consultores de agências de fomento internacionais, consultores do Governo Nacional, produtores de livros e documentos especializados na área educacional e representantes da esfera privada, mas que se dedicam ao tema dos conhecimentos escolares (LOPES, 2006a). Suas ideias são disseminadas por meio de documentos (publicações reais ou virtuais) e encontros (conferências, congressos e seminários), favorecendo a circulação de novas ideias "[...] das sociedades para os governos e de um país para outro" (LOPES, 2006a, p. 146). Tais comunidades preocupam-se em atuar tanto pelo lado do diagnóstico dos problemas quanto pelo lado da proposição de formas de superá-los.

Lopes chama a atenção para o fato de as comunidades epistêmicas serem variadas e não fixas, o que explica sua característica heterogênea e permite compreender tanto a convergência de políticas como a multiplicidade de propostas (LOPES, 2006a). Tais comunidades cumprem o papel de reinterpretar constantemente os discursos provenientes de documentos oficiais ou não, globais ou nacionais, alterando suas rotas, prioridades, limites, focos e restrições locais ou não, de acordo com seus interesses e concepções, ou seja, de acordo com suas ideologias (LOPES, 2006a).

Assim, a autora mostra que a atuação das comunidades epistêmicas locais é um fator importante na formulação das políticas de currículo no geral, e no Brasil, em particular. Ela menciona a participação de consultores diretamente na esfera governamental, produzindo documentos curriculares, selecionados em razão de sua representatividade frente a essas comunidades ou por sua capacidade de "[...] reinterpretar e difundir os princípios de uma comunidade epistêmica global [...]" (LOPES, 2006a, p.148). Outro grupo que bem representa uma comunidade epistêmica são "[...] as lideranças de grupos disciplinares [...]" (LOPES, 2006a, p.148), cuja atuação se concentra mais sobre o currículo escolar do Ensino Médio, em função, entre outras coisas, de seu caráter mais disciplinar.

Partilhamos o entendimento dessa autora de que a seleção dos indivíduos que serão responsáveis pela elaboração dos documentos disciplinares constantes das propostas curriculares costuma priorizar a legitimidade desses nomes em relação aos grupos disciplinares. Ela ainda salienta que, no Brasil, a escolha geralmente focalizou representantes da área de ensino das disciplinas escolares (LOPES, 2006a). Todavia, salienta-se que os sujeitos selecionados não necessariamente representam a fração majoritária de seus grupos, porém costumam partilhar "[...] concepções circulantes no meio educacional que adquiriram, por mecanismos os mais diversos, maior visibilidade e maior capacidade de influência no contexto da produção dos textos das propostas curriculares, centralizados no Ministério da Educação, ainda que não subordinados a ele." (LOPES, 2006a, p. 148).

Dessa forma, as ideologias das várias comunidades epistêmicas introduzem-se na reinterpretação que as mesmas fazem dos discursos externos e internos, por meio de processos de hibridação. Nesse processo, as comunidades confrontam-se e negociam dentro e fora da esfera governamental, na busca por fazer com que o Governo se aproprie de seus discursos, tornando-os oficiais e legitimando sua representatividade e poder.

4.4 O Currículo no Brasil

Lopes (2008) vê a organização curricular como um tema de destaque em vários países, como Espanha, Inglaterra e País de Gales, e, como já foi mencionado anteriormente, a educação tem assumido uma centralidade crescente no mundo atual, em razão da necessidade de formação de pessoas para o mercado de trabalho. Com o fenômeno da globalização, os estados periféricos tornam-se objeto de especial influência das agências de fomento internacionais, as quais exportam seus sentidos para os primeiros. Nessa mesma linha, a UNESCO apresenta os quatro pilares da educação: aprender a fazer, aprender a viver,

aprender a ser, e aprender a conhecer, como as bases de seu discurso educacional para os países onde atua (LOPES, 2008).

Todavia, Lopes assume que a globalização não leva, necessariamente, à homogeneização cultural, tendo em vista que as políticas genéricas internacionais são hibridizadas com variadas nuances nos contextos nacionais. Assim, podemos dizer que o global e o local são produzidos no interior de processos de globalização, porém as definições globais sofrem processos de tradução e ressignificação, passando pela sua incorporação ao contexto local (LOPES, 2008), por meio de processos de hibridização e recontextualização. Essa recontextualização ocorre em variados níveis, por meio das comunidades sociais. Lopes salienta que se deve considerar a interferência do Estado via ação político-regulatória para reduzir a recontextualização na esfera escolar e manter seu controle sobre a mesma. Em razão disso, ela afirma que sempre há uma tensão local-global em tais processos.

A mesma autora prossegue em sua argumentação, afirmando que o discurso atual sobre a integração curricular ganha importância a partir do entendimento de que o pós-fordismo requer habilidades e competências mais complexas e superiores. O processo de apreensão dessas capacidades é visto como sendo através da integração disciplinar, onde se deve treinar pessoas para trabalhar de uma "nova" maneira, como preconizado na Conferência de Jomtien[19]. Assim, as competências e habilidades consideradas socialmente adequadas ao mundo globalizado são aquelas que exigem um diálogo entre vários ramos do saber. Em outras palavras, o discurso externo é reinterpretado ao circular por contextos distintos, culminando na realização das políticas, as quais são soluções híbridas. Por currículo integrado, entendemos uma situação na qual ocorra integração das disciplinas curriculares, ou seja, "[...] a integração das disciplinas é relacionada muito mais com uma atitude diante do conhecimento do que com uma concepção diversa desse mesmo conhecimento" (LOPES, 2008, p.34). Após analisar os documentos oficiais, Lopes conclui que a interpretação conferida à integração disciplinar se materializa, no caso brasileiro, por uma opção pelos

[19]Conferência Mundial sobre Educação para Todos ocorrida em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, realizada sob o patrocínio do Banco Mundial (BM), do Programa das NaçõesUnidas para o Desenvolvimento (PNUD), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO), a qual resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em 26 jun. 2014.

temas transversais, no caso do Ensino Fundamental, e pela interdisciplinaridade, para o caso do Ensino Médio.

Para a autora, o currículo integrado esteve em voga até a década de 1960, quase desaparecendo no período compreendido entre 1960-1990, e ressurgindo a partir de então. Segundo ela:

> Na medida em que as políticas são compreendidas como produções híbridas de textos e discursos continuamente ressignificados em múltiplos contextos – internacionais, nacionais e locais – que se inter-relacionam (Ball, 1992, 1994, 2001), os discursos em defesa do currículo integrado constituem uma forma de conceber e produzir currículo. São discursos com legitimidade social apropriados, recontextualizados e, portanto, ressignificados em textos das definições curriculares, em um processo no qual múltiplos fragmentos de textos são hibridizados. (LOPES, 2008, p.35).

Em razão disso, discursos em defesa do currículo integrado podem ser encontrados em muitas publicações especializadas na área educacional no país, embora, como menciona Lopes, essas não estejam necessariamente afinadas com o discurso presente nos documentos oficiais. Além disso, Lopes lembra-nos de que, apesar de os conhecimentos científicos e escolares serem instâncias independentes, distintas, o que inviabiliza a transposição direta de conteúdos de um campo para outro, no mundo globalizado, Ciência e mundo produtivo estão intrinsecamente envolvidos por meio das tecnologias, numa "[...] busca na resolução de problemas sociais complexos e no processo de constante associação de conteúdos disciplinares e suas tecnologias" (LOPES, 2008, p.44).

Como os conhecimentos escolares são constructos sócio historicamente definidos, na medida em que são didatizados, os saberes escolares incorporam valores sociais, o que determina que o conhecimento escolar é algo diferente do conhecimento científico (LOPES, 2008). Apesar dos discursos em favor do currículo integrado, segundo Lopes, apoiando-se em Goodson, o Brasil possui uma tradição de ensino disciplinar. Para essa autora, a disciplina escolar é entendida como todo conteúdo que consolida a ocupação de um tempo e um espaço demarcado na estrutura escolar. A disciplina escolar tornou-se um instrumento de controle do currículo e do trabalho pedagógico, sendo a mesma um instrumento social e político, pois é fruto da reunião de pessoas e instituições em busca de status, recursos e território de atuação. A mesma autora argumenta que as disciplinas acadêmicas científicas fazem o papel de mediadores entre as disciplinas escolares e as disciplinas científicas de referência, permitindo traduzir o conhecimento científico em conhecimento escolar (LOPES, 2008).

Os fatores apontados até aqui, incluindo as influências de ordem externa, na visão de Lopes, determinaram em nosso país a adesão ao Currículo por Competências (CC), como pode ser observado pela leitura dos documentos curriculares oficiais, numa busca por obter uma adequação da educação aos impositivos da esfera produtiva.

No currículo por competências, a concepção de objetivos comportamentais (elaborada por Mager e Popham, tomando como base os trabalhos de Tyler)[20] passa a ser substituída por competências, focalizando a eficiência social e suas teorias. Em sua origem, as teorias da eficiência social apropriaram-se de técnicas do mundo dos negócios, o universo onde a lógica de Taylor impera, e transferiram-nas para o ambiente escolar. Seu objeto de trabalho, a criança, é visto como um insumo, um produto, a ser adequadamente trabalhado, moldado pela ação do currículo, de forma a adquirir características que satisfaçam "[...] as demandas do modelo produtivo dominante [...]" (LOPES, 2008, p.65). Nessa concepção de currículo, a criança deve apropriar-se das habilidades do adulto produtivo por meio da mediação exercida pelo ambiente escolar. A formulação de objetivos ocupa lugar importante na definição dos meios que serão determinados para alcançá-los. Esse modelo desconsidera a imprevisibilidade inerente do currículo enquanto prática cultural, e foca sua atenção em aspectos comportamentais do aluno. Durante o processo de desenvolvimento histórico desse modelo, a concepção de objetivos comportamentais foi substituída pela de competências, sendo estas entendidas como comportamentos mensuráveis e, portanto, passíveis de controle científico (LOPES, 2008).

De acordo com o Currículo por Competências, as atividades de ensino podem ser decompostas em elementos componentes, ações executadas com base em habilidades, tais que possibilitem a elaboração de indicadores de desempenho para avaliação para fins de controle do processo educacional. Essa modalidade de currículo "[...] tem por base um saber-fazer associado ao mundo produtivo e regulamenta um conhecimento especializado [...]" (LOPES, 2008, p.68). Nessa concepção, a centralidade está nas habilidades e tecnologias que os alunos devem apropriar-se, e não no conhecimento ou nas disciplinas escolares. As competências assumem o papel de princípios integradores do conhecimento, uma vez que "[...] há necessidade de articular saberes disciplinares diversos, para o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e comportamentos e para a aquisição de determinadas tecnologias"

[20] Apud Lopes, 2008.

(LOPES, 2008, p.68). Apesar disso, Lopes chama a atenção para o fato de que essa integração é subserviente à satisfação das necessidades do mundo produtivo.

Nas palavras de Lopes, as disciplinas são "[...] organizações de conhecimentos capazes de criar vínculos entre atores sociais, mobilizando recursos materiais e simbólicos, envolver relações de poder e delimitar territórios de atuação que atendem a demandas sociais específicas" (LOPES, 2008, p. 80).

Assim, o saber disciplinar, sob esse enfoque, propicia uma multiplicidade de processos de recontextualização dos textos oficiais, por meio das comunidades disciplinares que buscam a legitimação de seus pontos de vista. Para ela, os pesquisadores em ensino interagem fortemente em favor de um currículo disciplinar (com o conhecimento desmembrado por disciplinas específicas) e na produção de políticas (LOPES, 2008).

A autora entende que, embora nas origens do discurso multi ou transdisciplinar (conforme os entendimentos de Edgar Morin, Escola de Frankfurt, Apple e Popkewitz, entre outros) exista uma defesa pela valorização da experiência e vivência dos alunos, e isso faça parte dos textos oficiais, a forma como as práticas curriculares se materializam conduzem a um quadro onde a integração curricular é vista como uma relação de conteúdos e suas interconexões (LOPES, 2008). Nesse quadro, a matriz disciplinar torna-se uma tecnologia de organização curricular que desenvolve mecanismos de organização e controle da escola (LOPES, 2008), onde as práticas curriculares são vistas como espaços de implementação de políticas. Todavia, o contexto da prática apresenta-se como um produtor de sentidos para as políticas de currículo, permitindo a ressignificação das definições de currículos oficiais (LOPES, 2008). Para Lopes, amparando-se nos trabalhos de Ball e Bowe, o currículo nacional é reconstruído e produzido com vistas a ampliar o poder controlador do Estado, circunscrito aos contextos institucional e disciplinar (LOPES, 2008).

De acordo com Lopes, apoiando-se em Goodson, o termo mudança curricular, por si só, assume uma conotação positiva, sendo por isso frequentemente utilizado como fator de legitimação da política curricular proposta. Tal discurso é usado inclusive com referência à adoção de sistemas de avaliação de massa, relacionados originalmente ao discurso de agências externas, pois "[...] essa política de centralização na avaliação dos sistemas educacionais parece ser coerente com a posição das agências de fomento, as quais desejam verificar se os recursos investidos têm alcançado resultados adequados" (Lopes, 2008, p.99). Ela também

identificou que "[...] essa tendência em direcionar a formação do indivíduo no ensino médio para a aquisição de habilidades e o desenvolvimento de competências, entendidas como importantes no mercado de trabalho em que se espera que o aluno vá se inserir, é a marca da perspectiva instrumental" (LOPES, 2008, p.102).

A autora continua argumentando que, no caso brasileiro, os documentos curriculares, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), pressupõem que o conhecimento escolar seja estruturado nos conceitos de interdisciplinaridade, contextualização e tecnologias, porém, no discurso, eles surgem hibridizados à lógica do currículo por disciplinas (LOPES, 2008) e levam a um convívio entre multidisciplinaridade e disciplinas, quando então ela menciona "que a proposta '[...] não elimina o ensino de conteúdos específicos, mas considera que os mesmos fazem parte de um processo global com várias dimensões articuladas [...]'" (LOPES, 2008, p.110). Assim, Lopes conclui que as DCNEM são um:

> [...] produto ambíguo, fruto da necessidade de obter legitimidade junto a diferentes sujeitos sociais, dentre os quais, as comunidades disciplinares possuem um poder significativo devido à recontextualização das orientações de agências governamentais e internacionais. (LOPES, 2008, p.109).

Concordamos com essa autora quando a mesma afirma que a forma de redação das DCNEM e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) garante a estabilidade de um currículo disciplinar. O resultado é um currículo centrado em disciplinas, alinhado ao pensamento de Hobart, Bruner e filósofos do currículo disciplinar.

Os PCNEM também são claros quanto ao objetivo da educação:

> [...] Assim entendida a preparação para o trabalho - fortemente dependente da capacidade de aprendizagem – destacará a relação da teoria com a prática e a compreensão dos processos produtivos enquanto aplicações das ciências em todos os conteúdos disciplinares. (LOPES, 2008, p.100-101).

Nesse sentido, Lopes afirma que "[...] O ensino médio é projetado em busca de um perfil de formação do aluno mais condizente com as características da produção pós-industrial" (LOPES, 2008, p.113).

Nas DCNEM podemos encontrar três concepções básicas de contexto que devem ser contempladas pela educação: do trabalho, da cidadania e da vida pessoal e convivência. A leitura da documentação permite constatar que o contexto do trabalho é colocado de forma hierarquicamente superior aos demais, e a tecnologia ocupa uma posição primordial para

contextualizar todas as disciplinas e seus conhecimentos ao mundo do trabalho. Lopes conclui que "[...] a educação secundária de alta qualidade, com ciências, matemática e tecnologia, passa a ser entendida como a base do processo de desenvolvimento" (Lopes, 2008, p.120).

Ao final, temos resumidamente que:

> [...] o currículo por competências e o currículo disciplinar associados são instituídos como instrumentos de regulação dos saberes circulantes nas escolas. Os saberes sociais são submetidos em função de atendimento à formação de competências e habilidades necessárias ao mercado de trabalho. (LOPES, 2008, p.139).

Temos, então, um currículo por competências, apresentando uma perspectiva não crítica de educação, objetivando a inserção social e o controle de conteúdos e do trabalho docente, dando mostras de um planejamento tecnicista da educação, pois o controle sobre professores e alunos almeja garantir a eficiência educacional por meio do domínio de metas e resultados (LOPES, 2008, p.139). Assim, o termo frequentemente utilizado de educação para a vida passa a ser entendido como sinônimo de educação contextualizada, nesse caso, ao mundo produtivo (LOPES, 2008).

De acordo com Lopes (2008), a educação contextualizada nas DCNEM visa que o aluno aprenda a mobilizar competências para solucionar problemas em contextos apropriados, de modo que possa transferir essa capacidade para sua ação no mundo produtivo (LOPES, 2008). Assim, a educação autônoma, como expressa nos documentos, pode e deve formar o trabalhador adequado à sua inserção na estrutura social vigente e nos processos produtivos (LOPES, 2008).

Como a esfera da produção passa a exigir competências cada vez mais complexas ou superiores, conclui-se que a formação não pode limitar-se às competências restritas, o que gera hibridação de princípios construtivistas e críticos com princípios eficientistas e do progressivismo, como forma de projeção das competências superiores (LOPES, 2008). Assim, a restrição do processo educativo à formação para o trabalho e à inserção social leva à desconsideração de um processo de formação cultural mais amplo, capaz de conceber o mundo como um local apto a mudanças em direção a relações menos excludentes (LOPES, 2008).

Mais adiante, veremos como essas conclusões se relacionam com os Cadernos do Aluno e do Professor e as representações dos professores com relação a essa situação.

5 SISTEMAS APOSTILADOS DE ENSINO

Entendemos que os materiais distribuídos pela SEE-SP guardam similaridade com materiais apostilados de ensino, tornando necessário compreender como tais materiais didáticos desenvolveram-se em nosso país e como costumam ser utilizados.

Bego (2013), analisando a municipalização do ensino no estado de São Paulo e a opção dos municípios por contratar conjuntos de materiais e métodos didáticos elaborados por instituições privadas, estudou os Sistemas Apostilados de Ensino (SAE). Para ele:

> Os SAE são empresas privadas com fins lucrativos que atuam vendendo produtos e serviços educacionais por meio do modelo de franquias para as escolas privadas e do modelo de parcerias para escolas públicas. Essas empresas (pelo menos as maiores e com maior atuação no mercado educacional brasileiro) têm como característica comum terem sido originadas dos antigos cursos pré-vestibulares e pela elaboração de um material didático conhecido como apostila. (BEGO, 2013, p. 27).

Esse autor menciona que a literatura acadêmica da área faz uso de uma profusão de termos para referenciar-se a essas empresas, tais como Sistemas Privados de Ensino, Empresas de Ensino Privadas, Sistema de Ensino Apostilado, assim como o próprio termo Sistemas Apostilados de Ensino, sem, todavia, haver uma justificativa específica para tal profusão.

Embora, no caso brasileiro, seja o Estado o agente legislador de direito sobre a área educacional, gerando o Sistema Nacional de Ensino (SNE), ao qual todas as instituições de ensino (públicas ou privadas) devem se submeter, Bego afirma que, de fato, as instituições empresariais que operam sob sistemas de franquia ou parceria têm-se disseminado como "sistemas de ensino", propagando uma mentalidade própria sobre as formas e sequências didáticas a serem ministradas aos alunos submetidos ao uso de seus materiais didáticos (BEGO, 2013). Assim, apropriamo-nos do conceito de Bego sobre os SAE:

> [...] adotamos o termo Sistemas Apostilados de Ensino para designar, não em sentido próprio, as empresas privadas com fins lucrativos que se consolidaram no cenário educacional brasileiro na contemporaneidade. Empresas que vendem seus materiais didáticos e assessoria didático-pedagógica por meio do modelo de franquias com estabelecimentos escolares privados e firmando parcerias com redes escolares públicas. (BEGO, 2013, p.28).

Ainda segundo Bego, as origens dos SAE encontram-se no período imperial. Nesse período, o ensino primário tinha um caráter civilizador, ao passo que o ensino secundário assumia um papel de preparação das elites ao ensino superior, objetivando exercer as

profissões liberais e ocupar os altos cargos da esfera pública (BEGO, 2013). O ensino secundário até 1834 ocorria de forma bastante fragmentada:

> Com a expulsão dos jesuítas do território brasileiro o ensino secundário ficara marcado, no período Pombalino (1760 — 1808), por uma dispersão de aulas isoladas ou avulsas, ou seja, não havia currículo (no sentido de um conjunto de estudos ordenados e hierarquizados) e cada aula régia constituía uma unidade de ensino não se articulando com outras e nem a uma escola em particular. O aluno se matriculava em tantas aulas quantas fossem as disciplinas que desejasse, sem obrigação de frequência ou ordenação sequencial." (BEGO, 2013, p. 44).

Oliveira (2004) menciona que, com a publicação do Ato Adicional de 12 de agosto de 1834, ocorreu um movimento de descentralização dos estudos secundários, com a permissão das províncias legislarem sobre a educação pública, excetuando-se a educação superior, surgindo então os primeiros liceus provinciais e a criação do Colégio D. Pedro II na Corte (1837). Este último teve a primazia em tentar organizar e imprimir um caráter formativo ao ensino secundário público (BEGO, 2013). Então, essa era a única instituição autorizada a fornecer certificados de conclusão de curso que habilitavam seus portadores ao ingresso direto no ensino superior, restando aos frequentadores dos liceus provinciais e escolas privadas, submeterem-se ao sistema oficial de exames, os exames parcelados de preparatórios, onde uma banca avaliava os candidatos. Tais exames eram realizados separadamente por áreas do conhecimento de forma independente, cada uma possuindo seu próprio certificado. Assim, o candidato que obtivesse o número necessário de certificados de aprovação exigidos por uma dada IES poderia matricular-se. Esse sistema acabou por se estruturar num ensino propedêutico e fragmentado (OLIVEIRA, 2004; BEGO, 2013)

O Governo sempre fez questão de manter em suas mãos o controle do sistema educacional, como deu a entender ao fixar os conteúdos disciplinares mínimos a serem exigidos dos candidatos, assim como a presença do Colégio D. Pedro II servia como modelo às demais instituições secundárias ao fornecer uma formação distintiva aos filhos da elite que ocuparia cargos no governo imperial (OLIVEIRA, 2004; BEGO, 2013).

Segundo Carvalho "[...] no Brasil imperial [...] a educação era a marca distintiva da elite política [...]" (CARVALHO apud OLIVEIRA, 2004, p.947), e, em razão disso, o desejo das elites regionais em matricular seus filhos nas instituições de ensino superior (IES) criou um novo nicho de mercado educacional, que não tardou a ser explorado pelas escolas privadas. Esse fato, criou dois sistemas de ensino simultâneos (OLIVEIRA, 2004) e

concorrentes (BEGO, 2013); um deles metódico, organizado e seriado (Colégio D. Pedro II), e outro aligeirado e fragmentado.

A proclamação da República, em 1889, e a publicação da Carta Magna, em 1891, abriram espaço para que novas ideias sobre a educação brasileira viessem à tona, embora ainda perseverasse a herança imperial de um sistema escolar dualista entre a Coroa e as Províncias, pois a União e os Estados atuavam paralela e independentemente com relação à educação, algo que perdurou por toda a República Velha (BEGO, 2013, p. 49). O Pacto Oligárquico[21] e a Política dos Estados, definiu um quadro de ausência de um sistema nacional de educação (BEGO, 2013).

O exame vestibular nasceu em 1915, com a Reforma Maximiliano, quando era exigida a aprovação do candidato em todas as disciplinas do secundário como pré-requisito de sua inscrição ao exame. Todavia, foi mantida a estrutura dos exames de admissão da Reforma Rivadávia, anterior, o que resultou na manutenção do caráter habilitatório dos exames. Apesar disso, as reformas resultaram em "letra morta", tendo em vista que as políticas baseadas no Coronelismo (consequência do Pacto Oligárquico) resultavam numa série de desmandos legais e de recursos impetrados por candidatos interessados em manter seu direito de prestar exames parcelados como menciona Bego (2013).

Para Saviani (2003), foi somente após a Revolução de 1930 que o Brasil passou "[...] a enfrentar os problemas próprios de uma sociedade burguesa moderna, entre eles, o da instrução pública popular" (SAVIANI, 2003, p. 194) e a partir da Era Vargas (1930-1945), a União, então fortalecida e centralizadora, conseguiu, de forma geral, materializar esses esforços. Isso ocorreu em decorrência da redução do poder das oligarquias estaduais, superadas em função da Revolução de 1930. A nova classe dominante entendia que a estrutura agrário-exportadora que balizava a economia brasileira de então não seria mais capaz de dar conta da nova situação e voltou-se para o processo de industrialização por substituição de importações de manufaturados como forma alternativa de resolver a questão (SAVIANI, 2011). A legislação equiparou todos os estabelecimentos de ensino secundário oficiais ao Colégio D. Pedro II e facultou aos estabelecimentos particulares igual tratamento,

[21] Segundo Castro e Correia, o Pacto Oligárquico surgiu como uma categoria síntese para resumir as relações nacionais entre os diversos blocos de poder e os complexos exportadores, capitaneados pelo complexo agroexportador cafeeiro. Por meio do Pacto, as oligarquias regionais davam sustentação ao poder federal e, em contrapartida, mantinham as prerrogativas de semi independência regional, garantido sua manutenção no poder regionalizado (CASTRO; CORREIA, 2007).

desde que adequassem seus currículos ao Colégio D. Pedro II e se submetessem à fiscalização federal (BEGO, 2013).

> [...] os certificados de conclusão do ensino secundário nos estabelecimentos privados equiparados passam a habilitar oficialmente os alunos para poderem prestar o exame vestibular. De acordo com Rocha (2000), essa política governamental de ampla equiparação promoveu uma ampla expansão da educação secundária no Brasil, mas, também, propiciou o crescimento do empresariamento do setor privado de ensino. (Bego, 2013, p.54-55).

Em 1942, Gustavo Capanema apresentou a Lei Orgânica do Ensino Secundário (LOES), uma obra praticamente individual. Por ela, o ensino médio foi dividido em educação secundária, educação profissional e educação feminina, sendo que apenas os alunos da educação secundária poderiam pleitear os estudos em nível superior, via vestibular, gerando uma "estratificação educacional". A LOES instituiu o ensino secundário em dois ciclos. O primeiro ciclo duraria quatro anos (ginásio) e o segundo teria três anos (colégio). Este último seria dividido em clássico (voltado para filosofia e letras) e científico (centrado nas ciências da natureza e matemática). Segundo Saviani:

> Do ponto de vista da concepção, o conjunto de reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e aos ofícios requeridos pela organização social. (SAVIANI, 2011, p.269-270).

Como forma de expandir a oferta de ensino secundário à população, Capanema usou da isenção de impostos e da concessão de financiamentos a juros subsidiados para instituições de ensino privadas que aceitassem submeter-se à fiscalização federal, processo conhecido como "cartorialização do segmento empresarial".

> De acordo com Rocha (2000, p.141), o processo de "privilegiamento estatal do setor, transferindo-lhe benefícios especiais" pode ser caracterizado como "cartorialização do segmento empresarial". Se no período anterior a 1930 os estabelecimentos privados restringiam-se a escolas católicas tradicionais e a alguns poucos estabelecimentos seculares com atuação isolada, com o processo de cartorialização conferindo qualificação pública aos estabelecimentos privados, ocorre a expansão e consolidação do segmento empresarial da educação. Assim, um novo agente social passa a se configurar no cenário da educação brasileira: o empresariado educacional. (BEGO, 2013, p.58).

Assim, a Era Vargas tornou-se a responsável pela organização do ensino secundário em nível nacional e sua obrigatoriedade, assim como a "consolidação e a expansão do empresariado educacional no cenário da educação brasileira" (BEGO, 2013).

O período de pós-guerra caracterizou-se, entre outras coisas, pelo crescimento da população, êxodo rural e pelo "inchaço" urbano. Isso gerou um aumento da necessidade de escolarização da população em virtude "[...] da inserção da cultura letrada e dos postos de trabalho técnico-administrativos [...]" (BEGO, 2013, p.60).

A elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação brasileira (Lei 4024/61) sofreu um longo e conflituoso processo de elaboração, repleto de debates, os quais duraram aproximadamente treze anos e, segundo Saviani (2003), no final, não corresponderia às expectativas. No centro desses debates estavam os defensores da centralização do ensino (progressistas) e os adeptos de políticas descentralizadoras (privatistas). Nesse período, um personagem de vulto foi o deputado Carlos Lacerda, defensor assumido dos interesses privatistas na educação, e proponente de que o "[...] ensino devesse ser primordialmente ministrado por entidades privadas financiadas pelos governos estaduais" (BEGO, 2013, p. 62). Suas intenções foram manifestadas no documento intitulado Substitutivo Lacerda[22], intensificando os debates e confrontos entre os grupos opositores e causando a reação do grupo dos progressistas em favor de uma escola laica, pública, gratuita e obrigatória, materializado no documento Novo Manifesto[23], assinado por vários representantes da intelectualidade brasileira e educadores (SAVIANI, 2011).

Segundo Saviani (2011), a aprovação da LDB em 1961 significou "meia vitória" entre progressistas e privatistas, pois ela:

> [...] assegurou a liberdade de ensino, afrouxou os mecanismos de controle estatal sobre as escolas privadas e facultou a subvenção da União às escolas particulares para compra, construção ou reforma de prédios, compra de equipamentos e concessão de bolsas de estudos. Atendeu também às reivindicações relacionadas à descentralização e flexibilidade na educação, conferindo aos Estados competência para a organização de seus sistemas de ensino (PILETTI, 2010). (apud BEGO, 2013, p.62).

A educação média continuou a ser composta por dois ciclos:

[22]O Substitutivo Lacerda foi um documento elaborado pelo Deputado Carlos Lacerda e apresentado em 26 de novembro de 1958 ao Congresso Nacional, como um substituto às propostas educacionais de Anísio Teixeira, presidente do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) e representante dos ideais progressistas. O Documento, baseado nas conclusões do Terceiro Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, realizado em São Paulo de 17 a 25 de janeiro de 1948, satisfazia os interesses da escola particular (escolas privadas e a Igreja Católica). Uma discussão mais pormenorizada pode ser obtida pela leitura de Saviani (2011).

[23] Também conhecido como "Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados". Para aprofundamento, recomendamos a leitura de Saviani, (2011, p.293).

- Ginasial, durando quatro anos;
- Colegial, com duração de três anos, subdividido nas modalidades secundária (ensino secundário), técnica (ensino profissionalizante) e formação de professores (ensino normal).

A novidade estava na equiparação do ensino profissional ao secundário, permitindo a todos os alunos munidos dos devidos certificados obter acesso ao ensino superior (SAVIANI, 2003; BEGO, 2013). A LDB também conferia ampla autonomia às universidades, incluindo aí a capacidade de organizarem seus próprios estatutos e exames vestibulares (BEGO, 2013). Assim, as condições propiciaram um aumento do número de candidatos ao ensino superior que não foi acompanhado pelas instituições de ensino, resultando num aumento da relação candidato/vaga de inscritos para os exames vestibulares. A solução encontrada foi o enrijecimento dos critérios de aprovação dos candidatos.

Como um dos resultados da maior autonomia universitária, "um grupo de professores, liderados pelo Prof. Walter Leser, fundou o Centro de Seleção de Candidatos às Escolas Médicas (CESCEM) que viria, em 1964, a se transformar na Fundação Carlos Chagas" (BEGO, 2013, p. 64-65). Isso resultou em várias modificações que acabaram sendo introduzidas nos exames vestibulares dessas faculdades, a fim de avaliar os candidatos de uma forma mais global, em busca de dar conta do aumento do número de inscritos e substituir o caráter habilitatório pelo classificatório. Os resultados encorajadores levaram à criação do CESCEA (na área de humanas) e do MAPOFEI (na área das engenharias) (BEGO, 2013).

A crise decorrente dos empréstimos tomados no exterior para financiar o processo de desenvolvimento brasileiro, somada à instabilidade política, fruto da situação internacional de Guerra-Fria do período, e a insatisfação de alguns setores importantes da sociedade, como os militares e o empresariado, com as atitudes populistas do presidente João Goulart[24] e o fantasma da instauração de uma república sindicalista, culminaram no golpe de estado organizado pelos militares, em 1964, depondo o presidente e estabelecendo o Regime Militar, que durou de 1964 a1985, de cunho ditatorial.

[24] Dentre algumas das medidas polêmicas propostas pelo Governo João Goulart, estavam a nacionalização de empresas estrangeiras em setores estratégicos como medicamentos e energia, a reforma agrária e o controle de remessas de lucros para o exterior por parte das empresas (BEGO, 2013, p. 64).

A situação de Guerra-Fria, no contexto internacional, com a consequente polarização entre EUA e URSS, levou o primeiro a criar vários programas de "auxílio" aos países da periferia econômica com o objetivo de evitar a expansão da influência soviética pelo mundo (RIBEIRO, 2006). Exemplo disso, foi o programa norte-americano *Aliança para o Progresso*[25], iniciado ainda durante o Governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961):

> [...] Juscelino tinha chegado à conclusão de que um ataque decisivo aos problemas do subdesenvolvimento seria a melhor forma de trazer estabilidade política para a região, garantindo os regimes democráticos e os próprios interesses americanos, em última instância. Esta era a tese depois sustentada pelos "*policy makers"* de Kennedy ao planejarem a Aliança para o Progresso. (RIBEIRO, 2006, p. 156).

De acordo com Bego:

> O auxílio financeiro destinava-se para a implementação de reformas sociais e econômicas, especialmente a reforma do sistema educacional, já que, para a política cultural capitalista, a educação é concebida com instrumento político-ideológico: 'educar para manter a ordem'. (BEGO, 2013, p.65).

Com a subida dos militares ao poder e seu alinhamento à política externa americana, o país tornou-se o foco de atenção dos EUA no continente, e "[...] A administração Johnson, percebendo a vontade de cooperação mostrada pelo novo regime, resolveu que a Aliança no Brasil seria, por todos os meios, implementada a um nível superior ao de qualquer tentativa anterior no continente" (RIBEIRO, 2006, p. 157).

O estreitamento das relações entre o Brasil e os EUA durante o regime militar resultou na assinatura de vários programas e acordos bilaterais, repercutindo sobre vários setores da nação, sendo a educação um dentre eles:

> [...] a implantação de reformas pedagógicas com ênfase e expansão da alternativa ideológica tecnocrata consolidara-se com a reorganização administrativa do Ministério de Educação e Cultura (MEC) durante o Regime Militar e do fortalecimento de relações internacionais entre Brasil e Estados Unidos. Na parceria Brasil-EUA, ênfase fora dada a projetos escolares específicos dentro da perspectiva do caráter neutro da técnica de planejamento, da crença na eficácia da educação para a solução dos problemas socioeconômicos, na modernização do sistema administrativo condutor de assuntos educacionais e, enfim, na despolitização do processo educativo. As reformas educacionais promovidas durante o Regime Militar derivaram da assinatura do convênio de cooperação financeira e assistência técnica entre o MEC e a United States Agency for International Development (USAID). (BEGO, 2013, p.65)[26].

[25]Para um maior detalhamento sobre as políticas de auxílio dos EUA ao Brasil durante o período de Guerra-Fria, vide Ribeiro (2006).

[26]No ano 1963, a área de saúde ganha, finalmente, autonomia, e o então o antigo Ministério da Educação e Saúde passa a chamar-se Ministério da Educação e da Cultura (MEC). A USAID (Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional) foi um órgão criado pelo governo do presidente dos EUA John Kennedy

O processo educacional passou a ser associado a uma mercadoria, visto em termos de investimento e retorno, acompanhando a onda tecnocrata de então.

> [...] A escola brasileira passou a ser acusada pelos tecnocratas como excessivamente politizada e de baixo rendimento. Para resolver essa situação, promoveram-se os acordos MEC-USAID que deveriam "modernizar o sistema escolar". As escolas (do primário à universidade) eram responsabilizadas pela baixa qualidade da mão de obra nacional e pela distribuição desigual da renda. (GHIRALDELLI JR., 1987, p.34).

Em 1971, o Decreto nº 68.908, tratou especificamente sobre o concurso vestibular. Entre outras coisas, esse decreto deu fim ao vestibular habilitatório e impôs o caráter classificatório a todas as instituições do país. Seu Artigo 8º legalizou a atuação das organizações (públicas ou privadas, pertencentes ou não às instituições de ensino superior) voltadas para o planejamento e aplicação dos exames vestibulares, com já vinha sendo praticado por algumas instituições (BEGO, 2013). Assim, o vestibular passou radicalmente de uma função a outra. Se antes deveria avaliar os conteúdos mínimos necessários para os alunos prosseguirem seus estudos em nível superior, agora sua função se restringia a eliminar o contingente excedente de candidatos. Agora não bastava mais ao indivíduo saber o suficiente, dever-se-ia saber mais que os concorrentes a fim de obter uma boa classificação, dentro do número de vagas disponíveis na instituição de ensino pleiteada.

Bego afirma que a evolução do exame vestibular e sua "desunificação" (Decreto 79.298, Brasil, 1977), o aumento da demanda e o surgimento das grandes fundações, como FUVEST, CESGRANRIO, VUNESP, entre outros, levou ao "aumento da objetividade e agilidade na elaboração, aplicação e correção das provas, também ocorreu o aumento de sua seletividade" (BEGO, 2013). Assim, foi "resolvido" o problema dos candidatos excedentes, pois agora, cabia ao estudante preparar-se adequadamente para ser bem classificado no vestibular.

Os cursos preparatórios perpassaram todo o período imperial e a primeira fase republicana, entre outras coisas, como decorrência da não obrigatoriedade do ensino secundário e como estratégia para abreviar o acesso dos alunos ao ensino superior. Todavia, em decorrência das reformulações ocorridas nos exames vestibulares a partir do período do Regime Militar e do descompasso entre o número de candidatos e o de vagas, ocorreu um

---

em 1961 com a intenção de reforçar a presença americana na América Latina, por meio da implementação de programas assistenciais em várias áreas, especialmente na área de educação. Para maiores detalhes, vide Bego (2013) e Ribeiro (2006).

aumento da concorrência entre os interessados em cursar o ensino superior, o que abriu mais espaço para as instituições preparatórias conhecidas como cursinhos pré-vestibulares. Todavia, com a introdução do vestibular classificatório, as condições de acesso ao ensino superior mudaram. Para tal, fazia-se imprescindível preparar-se adequadamente para enfrentar uma verdadeira batalha, e o ensino secundário parecia não ser mais capaz de dar conta dessa nova situação.

Essas empresas especializadas desenvolvem práticas baseadas no treinamento exaustivo de seus alunos, com uso intensivo de aulas expositivas, métodos para memorização, regras práticas e uso exclusivo de material apostilado como referência bibliográfica (BEGO, 2013; WHITAKER, 2010). O aluno é exposto à repetição contínua e exaustiva de exercícios de edições anteriores do vestibular, e rotineiramente submetido a exames simulados para verificar a assimilação do treinamento, configurando uma dinâmica profundamente rígida. O empresariado cedo enxergou a situação como um nicho mercadológico, e já no início da década de 1970, começou a ocorrer o que Bego chamou de empresariamento do setor de cursinhos, ou seja a associação de empresários e os antigos professores proprietários dos cursos, ou os proprietários originais desenvolvendo-se e estabelecendo uma administração empresarial, profissionalmente gerenciada. Nesse processo, os cursinhos "empresariais" foram absorvendo ou inviabilizando a existência dos "cursinhos em modelo artesanal", gerando, em alguns casos, colégios altamente integrados (WHITAKER, 2010).

O sucesso alcançado pelos cursinhos assim estruturados começou a ser interpretado como sinônimo de qualidade, pois não era tarefa fácil "colocar" seus alunos nos primeiros lugares dos vestibulares para as carreiras mais tradicionais e concorridas das melhores universidades. O "método" dos cursinhos e seu ensino apostilado começaram a ser entendidos como mais "eficientes e eficazes", obscurecendo o ensino "tradicional" e o uso do livro didático paulatinamente.

> [...] De acordo ainda com Guimarães (1984), as práticas pedagógicas utilizadas nos cursinhos começaram a se inserir no âmbito do ensino secundário regular por duas vias: 1. convênios firmados entre colégios privados e cursinhos; 2. grandes cursinhos transformando-se em colégios privados. (BEGO, 2013, p. 74).

Ao se tornarem colégios privados, também chamados colégios-curso (BEGO, 2013), essas instituições faziam propaganda de si mesmas por meio de seus resultados nos vestibulares, em função de:

> [...] 1. basear seu curso nos programas dos vestibulares mais prestigiados; 2. desenvolver uma prática pedagógica específica montada na ideia de treino; 3.

> orientar essa prática por apostilas; 4. estabelecer a relação professor/aluno mediatizada por um padronizado instrumento didático: a apostila. (BEGO, 2013, p. 74).

Em dado momento, os colégios-curso concluíram pela vantagem em ampliar seu processo de expansão pela adoção do modelo de franquias, fato que pode ser aceito como o nascimento dos Sistemas Apostilados de Ensino.

Segundo Silveira e Mizuki (2011):

> Há uma imagem de que a utilização do material apostilado, empregado tradicionalmente nas escolas privadas, traria a qualidade de ensino propagada por esse setor, vinculando o sucesso educacional ao material. Neste sentido, a apostila é um "*símbolo* de modernização diretamente vinculado ao ideal de progresso, eficiência e dinamismo" (SILVEIRA e MIZUKI, 2011, p. 83).

Entre fins da década de 1990 e começo da de 2000 a expansão dos SAE foi enorme:

> [...] em 2002, o número de alunos só dos cinco grandes grupos (Anglo, COC, Objetivo, Pitágoras e Positivo) somados era da ordem de 1,3 milhão, além disso, os grupos educacionais Pitágoras e COC foram os primeiros a abrirem seus capitais na bolsa de valores (BEGO, 2013, p.75).

A partir de 2010, iniciou-se um processo de mudança dos SAE. Os mesmos começaram a ser adquiridos por instituições empresariais brasileiras e estrangeiras[27] (BEGO, 2013; ADRIÃO et al, 2011; GALZERANO et al; 2011), aprofundando o caráter mercantil da educação privada. Como consequência da capacidade desses sistemas em obter altos índices de aprovação nos melhores exames vestibulares do país para seus alunos, entendemos que a sociedade passou a ver os SAE como sinônimo de qualidade de ensino e ansiar pela adoção de seus métodos.

[27] Para maiores informações sobre os processos de aquisição dos SAE's por instituições empresariais, sugerimos as leituras de Adrião (2011) e Galzerano et al. (2011).

6 MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO

Ao longo das leituras dos textos oficiais que realizamos no decorrer desta pesquisa sobre os Cadernos do Professor e do Aluno, percebemos que os mesmos encontram-se permeados por termos e expressões que têm sua origem no mundo dos negócios. Percebemos, também, a ação de órgãos internacionais de fomento influenciando nas políticas educacionais. É frequente a menção do mundo do trabalho na legislação educacional, além de termos como eficiência, aferição de resultados e produtividade. Personagens cujos nomes trazem ligações com o empresariado, com frequência ocupam posições de destaque na área de gestão educacional. Assim, entendemos ser interessante buscar compreender como se dá essa aproximação entre o mundo dos negócios e a educação, quais suas origens e possíveis consequências.

Segundo Evangelista e Leher (2012), Gramsci afirma que os dominantes podem exercer seu poder sem ter que necessariamente unirem-se em torno de um partido político formal, podendo agir de forma indireta, como por meio de recursos da mídia (como o jornal Times, na Inglaterra) ou agremiações civis (como a maçonaria, no caso da unificação italiana). Nesse sentido, Silva e Souza (2009) identificaram que não é nova a ação organizada de setores do empresariado junto ao Governo a fim de influenciar em suas políticas de forma favorável aos seus interesses. Essas autoras, ao longo de suas investigações, estudaram a ação do *IPES* (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais)[28]. Segundo as mesmas, o edital do boletim *Que é IPES?*

> [...] afirma que essa entidade oferece soluções para os problemas brasileiros, apontando todas as "reformas necessárias ao País, de repulsa à luta de classes e de pregação da harmonia social pela realização da justiça social" (apud Souza, 1981, p. 39-40). Souza recupera ainda o discurso de um dos membros, Glycon de Paiva, o qual explicita o ideário deste Instituto: "O IPES foi organizado com o objetivo de preservar a ordem capitalista e conduzir as reformas para a produtividade e a justiça social (idem, ibid.)." (SILVA; SOUZA, 2009).

Assim, fica clara a intenção de ação organizada desse grupo sobre o aparato estatal. As autoras também salientam a visão dos membros do *IPES* com relação à temática educacional, por meio do resgate das proposições de José Roberto Moreira, um dos membros do Instituto:

[28]O IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais), foi fundado em 1961, tendo como elementos nucleadores, representantes do meio empresarial, profissionais liberais e representantes das forças armadas (SILVA; SOUZA, 2009).

> [...] o Brasil, apesar de atrasado culturalmente, é um país em franco desenvolvimento econômico e que, por isso, necessita de gente educada, qualquer que seja sua capacitação, em quase todos os setores de atividades (apud Souza, 1981, p. 62). (Apud SILVA; SOUZA, 2009).

Baseados na literatura (ARAÚJO, 2013; BRUNO, 2011; LUZ, 2011; MELO, 2009, 2012; PERONI, 2012; SILVA JUNIOR, 2002; SIMIELLI, 2013, entre outros) e nesse exemplo, embora incompleto, parece-nos ser o suficiente para indicar a existência de interesses que movem a ação empresarial no campo educacional, criando uma forte relação entre o mundo do trabalho e o da escola, buscando a condição de "êxito da tríade entre educação escolar, desenvolvimento econômico e expansão do capital" (SILVA; SOUZA, 2009, p. 781). O termo "êxito" é carregado de uma conotação de sucesso, de alcançar um objetivo desejado, de satisfação de uma ou mais necessidades. Mas permanece em aberto a questão de quais interesses ou necessidades são "exitosas" e para quem o são.

Essas autoras mencionam outra publicação, agora do *IEDI*[29] (Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial), intitulada *A nova relação entre competitividade e educação: estratégias empresariais*, onde se ressalta "[...] que os mecanismos de seleção da mão-de-obra são atributos adquiridos por meio dos conteúdos de educação básica" , e encontra-se exposta a visão empresarial sobre a relação capital-trabalho-educação, que é melhor descrita pela declaração de Silva Filho, coordenador de projetos na área educacional do *Instituto Herbert Levy (IHL)*, da Gazeta Mercantil, segundo o qual, para integrar-se no contexto atual, exercendo eficazmente seu papel na área econômica:

> [...] o indivíduo tem que no mínimo saber ler, interpretar a realidade, expressar-se adequadamente, lidar com conceitos científicos e matemáticos abstratos, trabalhar em grupos na resolução de problemas relativamente complexos, entender e usufruir das potencialidades tecnológicas do mundo que nos cerca. E, principalmente, precisa aprender a aprender, condição indispensável para poder alcançar as mudanças e avanços cada vez mais rápidos que caracterizam o ritmo da sociedade moderna. (1996, p. 88). (Instituto Herbert Levy, 1996, p.88, apud SILVA e SOUZA, 2009).

O documento, segundo as autoras, também assevera a importância do envolvimento do empresariado no trato das questões educacionais, apresentando três razões fundamentais: 1 - familiariza o empresário com a educação básica; 2 - porque no estado atual da educação brasileira é útil complementar a ação do governo; 3 - e porque é a empresa quem mais ganha

[29]O *IEDI* foi criado em 1989 e reúne atualmente 40 empresários representantes de grandes empresas nacionais. O cenário de grande instabilidade macroeconômica, com baixas taxas de investimento e de crescimento e maior desemprego nos anos 1980 motivou um grupo de empresários industriais brasileiros a conceber um instituto privado de estudos sobre a indústria e o desenvolvimento nacional. Entendiam que pensar o desenvolvimento de seu país é uma importante e indelegável tarefa para cumprir com a Nação.
Disponível em: <http://www.iedi.org.br/artigos/iedi/quem/quem_somos.html>. Acesso em 25 set. 2014.

quando a comunidade onde se insere melhora seu padrão educacional (SILVA; SOUZA, 2009).

No terceiro item podemos ver já uma intenção de ganho, de interesse mercadológico empresarial explicitando-se. Souza e Silva prosseguem sua exposição, mostrando que "[...] o documento sugere ainda que, 'além da participação direta, o empresário pode atuar localmente, participando da gestão da escola, e, através das confederações, que têm acesso ao poder, propor e cobrar políticas educacionais'" (SILVA; SOUZA, 2009).

Seguindo essa premissa, o *IHL*, em articulação com a *Fundação Bradesco*, elaborou o trabalho *Ensino fundamental e competitividade empresarial – uma proposta para ação do governo*. O documento apresenta uma série de proposições e recomendações ao Governo Federal com vistas à melhoria do nível da Educação, estimulando o uso de metodologias de aferição de resultados de massas, como no excerto a seguir:

> [...] No mundo dos negócios, cada vez que um produto fica pronto, toda empresa séria verifica se aquele produto corresponde às especificações que deve ter para ser entregue aos consumidores. Controlar a qualidade de tudo que é produzido é uma atividade de rotina. É natural que, em algo tão importante quanto a educação, os empresários esperem que o governo proceda da mesma forma, ou seja: que antes de entregar os alunos à sociedade, verifique se aprenderam o que precisam saber, de acordo com as especificações estabelecidas pelo governo para cada nível de ensino. Trata-se da mesma idéia de controle da qualidade. (Instituto Herbert Levy, 1992, p. 47). (apud SILVA; SOUZA, 2009).

Nessa afirmação, fica evidente a visão mercadológica empresarial do ser humano enquanto insumo de produção para o mercado de trabalho e mercadoria produzida pela instituição escolar. Silva e Souza continuam, mostrando como, em 1996, a Confederação Nacional das Indústrias (CNI) também apresentou suas proposições sobre o Ensino Fundamental ao Governo, por meio do documento *Competitividade: proposta dos empresários para a melhoria da qualidade da educação*. Na concepção das autoras:

> O documento dirige-se aos diferentes segmentos, propondo ações destinadas à educação básica, à educação profissional, ao ensino superior, à capacitação e requalificação de adultos e à gestão e tecnologia. Para cada nível supracitado, há especificações que dizem respeito ao "âmbito estrutural", dirigidas aos governos federal, estaduais e municipais; ao "âmbito setorial", envolvendo a cooperação e a parceria entre empresas, entidades empresariais, instituições de ensino públicas e privadas e órgãos de governo; e ao "âmbito de cada empresa". (SILVA; SOUZA, 2009, p.796).

Assim, parece claro haver-se instaurado uma forte crença de que a educação do trabalhador é um elemento de redenção das condições de atraso do Brasil e para sua inserção no competitivo mercado internacional do mundo globalizado (SILVA; SOUZA, 2009).

Essa crença serviu de justificativa a vários mecanismos de interferência e influenciação da área privada junto ao Governo, pois a educação do trabalhador historicamente já foi justificativa de vários movimentos, cada um com objetivos específicos. O fator novo não está na ação do setor privado junto ao Governo, mas na intensidade de tal ação, em nível nunca antes observado no Brasil.

> [...] Ainda segundo Silva (2001), a atuação empresarial na dinâmica escolar legitima conhecimentos, saberes e cultura empresarial, incorporados às narrativas do currículo escolar em que ora ocorre de forma mais manifesta, ora de forma mais implícita, ou oculta, por meio de pelo menos quatro dispositivos: a meritocracia como fator determinante de inclusão e exclusão; a disciplinarização como perspectiva de subsunção às exigências de produtividade; a premiação como propulsora do progresso pessoal e da regulação moral.(apud SILVA; SOUZA, 2009, p.786).

Tal ação empresarial, longe de ser filantropia pura, também não pode ser entendida como puramente técnica ou operacional, mas na realidade, está firmemente alicerçada sobre uma ideologia que permeia as esferas econômica e social, influenciando o "currículo oculto" da escola (SILVA; SOUZA, 2009).[30] Também está presente, o que Bourdieu chamou de *habitus* (apud SILVA; SOUZA, 2009), o qual, segundo as autoras, "[...] é uma estrutura internalizada, são os valores e as formas de percepções dominantes incorporados pelo indivíduo e por meio dos quais ele percebe o mundo social" (SILVA; SOUZA, 2009, p.785).

> [...] Para o autor (p. 158), "as representações dos agentes variam segundo sua posição (e os interesses que estão associados a ela) e segundo seu habitus como sistema de esquemas de percepções a apreciação, como estruturas cognitivas e avaliatórias que eles adquirem através da experiência durável de uma posição do mundo social [...] (SILVA; SOUZA, 2009, p.785).

Assim, podemos ver que a lógica atuante é a de naturalização e adequação ideológica e comportamental dos estudantes às necessidades do meio empresarial como forma de manutenção do sistema capitalista, numa pedagogia da habituação[31]. Assim, pode-se ajustar o

---

[30] "Apple, ao trabalhar com esta categoria, enfocou-a como os tipos de recursos e símbolos culturais, selecionados e organizados pelas escolas, que estão "dialeticamente relacionados com os tipos de consciência normativa e conceitual 'exigidos' por uma sociedade estratificada" (1982, p. 10). Assim, as escolas produzem e reproduzem formas de consciência que permitem a "manutenção do controle social sem que os grupos dominantes tenham de recorrer a mecanismos declarados de dominação". (apud SILVA; SOUZA, 2009, p. 785).

[31] "[...] Segundo Silva (2001), a expressão pedagogia da habituação foi criada no sentido de traduzir o conjunto de dispositivos que visa à produção de novas subjetividades para os estudantes. Este conceito se traduz também pela reafirmação e consolidação de práticas, as quais visam à regulação comportamental e cultural de forma a habituá-los à lógica hegemônica do capital neste novo período de acumulação. Assim, a pedagogia da habituação conserva ou produz múltiplas relações de poder por meio de princípios, condutas, normas, regras, rituais, os quais objetivam a conformação e adequação dos estudantes à nova fase da reestruturação produtiva (Silva, 2001)". (apud SILVA; SOUZA, 2009, p.785).

universo escolar ao universo capitalista e satisfazer às necessidades do capital. O poder do empresariado pode ser mais bem compreendido por meio do uso do conceito de Estado Amplo[32], formulado por Bernardo, o qual "[...] é constituído pelos mais variados mecanismos de produção da mais-valia das condições gerais de produção [...]" (SILVA; SOUZA, 2009, p. 787), caracterizado principalmente pelo estado de transnacionalização da economia.

> Bernardo (1998) afirma que as companhias transnacionais são as principais responsáveis pelo processo de desagregação do Estado restrito e configuram-se como o elemento mais importante no interior do Estado amplo, pois elas [...]
>
> [...] têm a capacidade de prosseguir numa estratégia própria, independente dos governos tanto dos países onde estão implantadas as matrizes como daqueles onde se estabelecem as filiais. Elas não são um agente de um ou de outro governo estrangeiro, como pensam aqueles que ainda hoje raciocinam em termos estritamente nacionais. As companhias transnacionais são elas mesmas um poder, o mais importante na época atual.
>
> Sob tal ótica, o processo de declínio do Estado restrito e ascensão do Estado amplo constitui um dos elementos determinantes na nova organização do mundo do trabalho que surge sob a mundialização do capital. Na esfera da política, instaura-se uma nova subjetividade para o trabalhador, por meio de mecanismos que provocam rupturas ou declínios na perspectiva da identidade de classe pela absorção da lógica do capital. São múltiplos e complexos os mecanismos utilizados para a materialização, o desenvolvimento e a expansão do conteúdo ideológico do Estado amplo; um deles tem sido a instituição escolar [...] (SILVA; SOUZA, 2009, p.787-788).

A própria intervenção do setor empresarial na gestão da esfera educacional é uma das provas da força do Estado Amplo e da forma como o capital cada vez mais se instaura na esfera pública. Silva e Souza entendem que a educação ocupa um lugar de valor estratégico para o empresariado, baseando-se no trabalho de Beghin:

> [...] Nathalie Beghin, apoiada em Eli Diniz e Renato Boschi, demonstra que a importância outorgada pelas lideranças empresariais à educação decorre do fato de a mesma ser considerada essencial para o aumento da competitividade econômica nacional e para a melhoria das condições de inserção do país na nova ordem mundial. (apud SILVA; SOUZA, 2009, p.789).

Segundo essas autoras,

> [...] pode-se inferir que, por razões econômicas e pelo fato de carregar uma forte aceitação da população como uma ação que produz melhoria na vida das pessoas, a educação tem sido a área eleita pela maioria dos dirigentes de empresas para desenvolver ações de responsabilidade social. (SILVA; SOUZA, 2009, p.789).

[32] "[...] Quanto ao Estado amplo, a terminologia criada por Bernardo é por si só elucidativa da abrangência do seu conceito, pois, em sua definição, este Estado é constituído pelos mais variados mecanismos de produção da mais-valia das condições gerais de produção. Nesta direção, as empresas compõem e são componentes do Estado amplo, uma vez que é no seu interior que são produzidos os princípios de administração da produção capitalista, a gestão da força de trabalho e a lógica de produção de mercadorias." (SILVA; SOUZA, 2009, p.787).

Ficam, então, evidentes as razões que levam o empresariado a agir em uma área "aparentemente" distante de sua área de interesses. É relevante citar aqui a declaração de Percival Caropreso, presidente da McCann Erickson Social/Marketing, unidade da maior empresa de propaganda do mundo, especialista em marketing social: "[...] tornar a ação social mais eficiente não tem o objetivo de aumentar a milhagem das empresas em algum programa celeste, mas sim aumentar o próprio valor de suas marcas e seus lucros [...]" (apud SILVA; SOUZA, 2009, p.790). Da mesma forma, temos as afirmações de David Grayson e Adrian Hodges:

> O maior ímpeto para a mudança das práticas empresariais não se encontra no crescente sentido de responsabilidade social, mas nas forças do mercado – clientes interessados, funcionários com voz ativa e investidores pragmáticos preocupados com o valor do seu patrimônio. O que já foi apenas bom fazer deve hoje ser obrigatório. (GRAYSON & HODGES apud SILVA; SOUZA, 2009, p.790).

E também:

> [...] é papel da empresa adotar novas práticas gerenciais que privilegiem não apenas o êxito dos negócios, mas também os aspectos social, ambiental e humano, "senão por convicção, certamente por sobrevivência (McIntoch, 2001, p. VII). (apud SILVA; SOUZA, 2009, p.790).

A ação do empresariado não é uma opção individual, mas uma exigência do mercado, uma condição do sistema capitalista em sua incessante busca de renovação e superação das contradições internas, como é possível entender a partir do trecho seguinte:

> [...] Sendo assim, o desenvolvimento de ações sociais não ocorre por serem elas um valor em si para a empresa, mas por se constituírem em uma nova exigência do mercado, assim como uma nova vantagem no mercado. Entre as vantagens para a empresa que os defensores da RSE[33] alegam, uma delas diz respeito aos funcionários, que melhoram seu desempenho e respectiva produtividade e desenvolvem ainda novas habilidades de liderança e trabalho em equipe, conforme demonstram Perez e Junqueira (2002). Outra vantagem é o aumento do sentido de pertencimento dos funcionários com relação à empresa. Isso também aumenta a satisfação no trabalho, fator que eleva a produtividade dos funcionários, que passam a defender a empresa, dissimulando em certa medida a polaridade entre capital e trabalho. (SILVA; SOUZA, 2009, p.791).

Há outras vantagens advindas da adoção da ideologia da RSE, como apontam as autoras:

---

[33] "O movimento de valorização e fortalecimento do conceito de Responsabilidade Social da Empresa (RSE) passa a ocorrer, sobretudo na última década, como mais uma das incontáveis estratégias de reorganização permanente do capital, para superar ou atenuar os sintomas das crises que fazem parte de seu "sociometabolismo" (Mészáros, 2002)." (apud SILVA; SOUZA, 2009, p.789).

> Há relatos de empresas que registraram aumento na produtividade de seus funcionários após a implantação do voluntariado. (...) Os consumidores em condições iguais de preço e qualidade preferem adquirir produtos de empresas que praticam a solidariedade e que buscam a melhoria da sociedade por meio da melhoria das pessoas. A responsabilidade social é valorizada pelos consumidores. O governo muitas vezes declara sua satisfação de maneira pública com as ações sociais de muitas empresas, o que também colabora de maneira positiva para a construção de uma imagem favorável. (Perez & Junqueira, 2002, p. 258)." (apud SILVA; SOUZA, 2009, p.791-792).

O trabalho social "voluntário" passa então à condição de bem de mercado, valorado no sentido em que repercute sobre as estratégias de marketing e influenciação do empresariado:

> [...] O setor privado, por exemplo, tem buscado "caçar" talentos com esse perfil, no sentido de agregar valores às outras competências tradicionalmente requeridas, tarefa que não tem sido das mais fáceis, visto queisso depende menos de habilidades e competências adquiridas pelosprofissionais, por meio de cursos e treinamentos, e muito mais de atitude. Esta é uma condição que envolve dimensões de valor queextrapolam as relações puramente de troca entre patrão e empregado (Castro, 2002, p. 74).(apud SILVA; SOUZA, 2009, p.792-793).

Segundo Evangelista e Leher (2012), isso explicaria o caso brasileiro de recomposição do bloco detentor do poder pós período militar, capitaneado pelo setor bancário, o qual estruturou, entre outros, o movimento *Todos Pela Educação* (TPE), inicialmente chamado *Compromisso Todos Pela Educação*, a partir de iniciativas do *Grupo Itaú*, em articulação com movimentos do setor siderúrgico, representados por Jorge Gerdau Johannpeter, idealizador por sua vez, do movimento *Brasil Competitivo* (MARTINS, apud EVANGELISTA; LEHER, 2012). Citam, ainda, que Jorge Gerdau foi um dos principais assessores do Governo Dilma Rousseff para a continuidade das reformas do Estado iniciadas na gestão do então Ministro Luis Carlos Bresser Pereira, o qual atuou nos Governos Sarney e Fernando Henrique Cardoso (FHC).

O movimento contou com a adesão desde o início de importantes organizações representativas de outros setores do empresariado, como a *Confederação Nacional da Indústria* (CNI), *Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE)* e *Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social*. O objetivo foi o de unir as forças de várias iniciativas individuais que fundações patrocinadas pelo setor privado já vinham fazendo na área educacional, num processo, que os autores consideram estratégico, de "socialização" de um montante de aproximadamente 50 milhões de jovens, a base da força de trabalho dos próximos anos. Assim, os autores afirmam que, após a devida articulação, os grupos econômicos passaram a atuar organizadamente por meio de suas fundações privadas ou de suas organizações sociais, como *Itaú-Social, Faça Parte, Ayrton Senna, Roberto Marinho,*

Gerdau, Victor Civita, Abril, Bunge, DPaschoal, Bradesco, Santander, Vale, PREAL, Lemann, além de outras mais. Essa forma de movimento assemelha-se ao formato de uma coalizão advocatória, segundo a noção apresentada por Sabatier e Jenkins-Smith (apud SIMIELLI, 2013)[34].

Simielli considera que o *Todos Pela Educação* (TPE) não pode ser considerado uma coalizão advocatória no sentido estrito do termo, uma vez que ainda se encontra em processo de construção, permanecendo com a centralização da atuação em figuras-chave, e a inexistência de um pleno consenso ideológico e técnico entre seus membros, embora chame atenção pela presença de um ator até então relativamente pouco envolvido com os problemas educacionais: o empresariado (SIMIELLI, 2013). Apesar disso, as ações do movimento demonstram que ele se encontra no caminho de se tornar tal.

Simielli assim identifica o *Todos Pela Educação*:

> [...] O Todos pela Educação (TPE) define-se como uma aliança dos esforços da sociedade civil, da iniciativa privada e dos gestores públicos, que tem como objetivo final "mobilizar e comprometer o Brasil para que até 2022 todas as crianças e jovens tenham uma educação básica de qualidade", entendendo-se, neste sentido, como um movimento portador de um projeto de nação, com a participação de toda a sociedade brasileira. (SIMIELLI, 2013, p. 575).

O autor o diferencia de movimentos anteriores:

> [..] a grande diferença do TPE em relação a outros projetos e movimentos voltados para a melhoria da qualidade da educação está em três pontos. Em primeiro lugar, o projeto diferencia-se pela "abrangência, alcance e horizonte de longo prazo", considerando-se que é um projeto nacional, organizado pelas "mais representativas forças da sociedade civil (não por uma empresa, uma fundação ou um governo)", estando aberto à participação de todos os interessados, e responsável por fixar um horizonte de 16 anos até o cumprimento das metas. Em segundo lugar, aponta-se para o fato de ser uma "ação permanente", e não um movimento isolado ou pontual, que pretende atuar ao lado do governo e da sociedade civil.
>
> [...] há o estabelecimento de cinco metas focadas "no resultado e não no processo", que serão monitoradas por meio da "coleta sistemática de dados e da análise de séries históricas" e que poderão ser acompanhados pela população.

[34] [...] A teoria desenvolvida por Sabatier e Jenkins-Smith (1993) aponta que a mudança nas políticas públicas ao longo do tempo é o resultado de três processos: da interação entre coalizões advocatórias internamente ao subsistema da política pública; das mudanças externas ao subsistema; e dos efeitos dos parâmetros estáveis do sistema, como a estrutura social e as regras constitucionais.
[...] O poder de dominação de uma coalizão e sua habilidade em implementar suas vontades e interesses dependerão diretamente dos recursos que ela possui, o que inclui recursos financeiros, conhecimento técnico, número de apoiadores e membros, e autoridade legal (Sabatier e Jenkins-Smith, 1993). Esses recursos não são estáticos ao longo do tempo e ao mudar a posse dos mesmos mudam-se, necessariamente, o poder e a influência exercidos pelas coalizões. (SIMIELLI, 2013, p.571-572).

> [...] O TPE foi oficialmente lançado no dia 6 de setembro de 2006, no Museu do Ipiranga (SP), escolhido por ter sido o local da proclamação da Independência em 1822. Para eles, o ano e local são emblemáticos a partir da ideia de que a real independência do país só virá quando todos os cidadãos tiverem acesso a uma educação de qualidade. (SIMIELLI, 2013, p. 575-576).

Segundo Simielli (2013), o *TPE* nasceu oficialmente em 2006, porém sua gestação iniciou-se nos estúdios do PROJAC[35], em junho de 2005, por meio de reuniões entre o *Instituto Faça Parte*, representantes do programa *Amigos da Escola*, da Rede Globo, e Maria do Pilar Lacerda, então presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) (SIMIELLI, 2013, p. 576). O grupo passou a atuar objetivamente e por meio da liderança de Milú Villela, presidente do *Instituto Faça Parte*, atraindo pessoas ligadas a institutos, fundações e organizações sociais e da iniciativa privada, e agentes governamentais, em especial os ligados ao Ministério da Educação (MEC), ao Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) (SIMIELLI, 2013).

Embora de cunho eminentemente privado, o *TPE* só tem possibilidades de agir quando inserido no aparato estatal, o que é obtido, segundo Evangelista e Leher por meio de articulações com os gestores da educação pública, constituindo o que Gramsci chama de Estado Integral, ou seja, uma situação onde a sociedade civil é Estado e o Estado é sociedade civil (GRAMSCI apud EVANGELISTA; LEHER, 2012). Isso ocorre por meio da ocupação de cargos na esfera pública por membros do *TPE*. Os autores apresentam como exemplos, os nomes de Maria Auxiliadora Rezende, Mozart Ramos e Gabriel Chalita no CONSED (Conselho Nacional dos Secretários de Educação), Maria do Pilar Lacerda na UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), Fernando Haddad no Ministério da Educação, Marcelo Nery no IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) e Reynaldo Fernandes na presidência do INEP.

A presença de agentes do MEC nas fases iniciais do movimento mostrou ser de extrema relevância, como demonstra o fato do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) assumir, como "principal ação", o chamado "*Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*", que "foi assim chamado em reconhecimento à sintonia existente entre as cinco metas defendidas pelo movimento e os objetivos do Plano proposto pelo MEC" (SIMIELLI, 2013, p.576). Assim, esse autor afirma que, diante de uma harmonia de interpretações e

[35] PROJAC (Projeto Jacarezinho) – Central Globo de Produções, da Rede Globo de Televisão. Disponível em:<//especial.projac.redeglobo.globo.com/web.html>. Acesso em 25 set. 2014.

entendimentos entre o *TPE* e o MEC, do delineamento pela busca contínua e permanente por objetivos e resultados e por entenderem que isso se constitui em um caminho viável para melhorar a qualidade da Educação no Brasil, o MEC adotou, entre outras medidas, uma política inovadora de metas e indicadores de qualidade como condição essencial para a continuidade do repasse de recursos aos estados e municípios.

Simielli também salienta que "[...] a coincidência de nomes entre uma das medidas do PDE e esta coalizão, porém, fez com que esta, fundada com o nome de *Compromisso Todos pela Educação*, passasse a denominar-se apenas *Todos pela Educação (TPE)*" (SIMIELLI, 2013, p.576). O autor também identificou os principais nomes do quadro administrativo do TPE, todos expoentes do empresariado nacional[36].

Segundo Evangelista e Leher (2012), o *TPE* guarda fortes semelhanças com o programa norte americano *No Children Left Behind*, do governo Bush, utilizando fartamente a idéia de "competências básicas", estabelecimento de metas de desempenho por meio da utilização de índices, instrumentos centralizados de avaliação, mecanismos de bonificação e penalização pelo cumprimento (ou não) das metas estabelecidas, atuando diretamente sobre os gestores e, principalmente, os docentes (EVANGELISTA; LEHER, 2012, p. 8-9). Os autores concluem que a ação resulta num entendimento bastante restrito quanto ao que vem a ser uma educação de qualidade, limitando-a a uma adequação da formação da mão de obra para o mercado de trabalho, satisfazendo primariamente às necessidades do capitalismo, retirando ainda mais a autonomia docente e uniformizando o funcionamento das escolas. Como forma de imposição de sua ideologia, os elementos da área editorial do *TPE* elaboram e distribuem para as escolas cartilhas aos milhões, às expensas dos cofres públicos, cerceando, mais uma vez, o que os autores chamam de condição intelectual dos professores (EVANGELISTA; LEHER, 2012, p.10).

---

[36] [...] O TPE atualmente conta com um Conselho de Governança, presidido por Jorge Gerdau Johannpeter e composto por 20 pessoas: Ana Maria dos Santos Diniz, Antonio Jacinto Matias, Beatriz Bier Johannpeter, Cesar Callegari, Daniel Feffer, Danilo Santos de Miranda, Denise Aguiar Alvarez, Fabio Coletti Barbosa, Fernão Bracher, José Francisco Soares, José Paulo Soares Martins, José Roberto Marinho, Luís Norberto Pascoal, Luiz Paulo Saade Montenegro, Maria Lucia Meirelles Reis, Milú Villela, Mozart Neves Ramos, Ricardo Young da Silva, Viviane Senna e Wanda Engel Aduan. A maioria das pessoas que pertencem ao Conselho de Governança representa empresas, institutos e fundações que mantêm o TPE. São mantenedores do TPE: Banco Santander, DPaschoal, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Gerdau, Instituto Camargo Correa, Fundação Bradesco, Suzano Papel e Celulose, Itaú BBA e Faber-Castell.Além dos mantenedores, o TPE conta ainda com apoiadores e parcerias estratégicas. São parceiros: Grupo ABC, Rede Globo, Instituto Ayrton Senna, DM9DDB, Rede Energia, Gol Linhas Aéreas, Amics, Fundação Victor Civita, McKinsey&Company, Microsoft, Fundação Santillana, Instituto Paulo Montenegro, Instituto HSBC Solidariedade, Futura, Amigos da Escola, Instituto Natura, Saraiva, Fundação Telefônica, BID, Patri Políticas Públicas [...]" (SIMIELLI, 2013, p.576-577).

As metas que balizam as ações dos membros do *TPE* são as seguintes (SIMIELLI, 2013): toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; todo aluno com aprendizado adequado à sua série; todo jovem de 19 anos com o Ensino Médio concluído e investimento em educação ampliado e bem gerido.

Segundo Simielli:

> [...] Para o alcance das metas, criou-se um tripé de ações estratégicas: a) a influência na demanda, por meio da comunicação; b) a influência na oferta, por meio da articulação com outras entidades e com as esferas governamentais; c) a influência na qualidade e quantidade das informações sobre o tema, por meio do acompanhamento e da divulgação de dados, pesquisas e informações relacionadas à educação e às cinco metas. (SIMIELLI, 2013, p.577).

Ainda segundo esse autor, o *TPE* não é encarado por seus membros como um movimento de cobrança do Executivo, mas como um "colaborador", afirmando que "[...] só dá para chegar na ponta se houver articulação com o Governo" (SIMIELLI, 2013, p.578), o que justifica a miscigenação entre atores privados e públicos no processo.

Os movimentos aqui mencionados visavam intervir junto às políticas educacionais públicas desde o Governo FHC, mas encontraram uma maior receptividade nas administrações posteriores, dos governos petistas, mostrando o poder de ação do *TPE*, ultrapassando fronteiras partidárias e ideológicas. Provas dessa influência, segundo Evangelista e Leher, são o avanço incontestável das avaliações de larga escala, a subordinação do trabalho pedagógico aos exames padronizados internacionais, balizados pelo PISA[37] (Programme for International Student Assessment), promovido pela OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), tornando o professor "[...] um técnico, manuseador de cartilhas corporativas, tecnologias e métodos [...]" (EVANGELISTA; LEHER, 2012, p.11).

Esses autores são enfáticos ao declararem que o *TPE* tem como objetivo, eliminar os professores e alunos da condição de sujeitos históricos por meio da expropriação de seus conhecimentos e extinção de sua autonomia. Os professores são responsabilizados pela má situação educacional e o Estado é mostrado como incompetente na gestão e busca por

[37] [...] O PISA (2012) avalia as "habilidades" de Leitura, Matemática e Ciências, comparando os escores obtidos pelos países de modo a avaliar também as políticas educacionais desenvolvidas internacionalmente. Em 2009, o PISA foi realizado em 65 países e envolveu 470.000 estudantes de 15 anos. (Cruz; Monteiro, 2012, p. 44-45). A CEPAL-UNESCO (1992), no início da década de 1990, expunha as áreas que considerava fundamentais para aquisição da habilidade tecnológica, língua pátria, matemática e ciências. (EVANGELISTA; LEHER, 2013, p.11).

resultados satisfatórios. Isso é motivo para a ação do Neogerencialismo[38], abrindo portas à atuação da iniciativa privada nos sistemas públicos de ensino, alardeando serem capazes de "[...] conduzir a educação à boa qualidade [...]" (EVANGELISTA; LEHER, 2012, p.12).

Ainda segundo esses autores, o *TPE* desenvolve programas de formação docente enfatizando slogans que, em última análise, delineiam o que Triches (EVANGELISTA; LEHER, 2012) chamou de superprofessor, um profissional capaz de resolver problemas sociais e econômicos, responsabilizar-se pelo aluno, levar o aluno a aprender a aprender, não sofrer pelas más condições de trabalho, ser inovador e empreendedor. O professor surge como um herói, que tudo pode resolver, e, caso falhe, tudo pode comprometer. Concomitantemente a isso, a escola metamorfoseia-se em um local de acolhimento social, no sentido utilizado por Libâneo (2012), perdendo seu caráter de difusor do conhecimento social e historicamente produzido, o que se consubstancia por meio de programas de bolsas que exigem a prestação de serviços "voluntários".

Embora o discurso de manter os alunos por maior tempo em contato com a escola seja louvável, os autores afirmam que, muito frequentemente, são monitores, e não efetivamente professores, os responsáveis pela realização dos programas, monitores estes a serviço de organizações civis, realizando atividades socioeducativas. A escola torna-se instrumento de solução do problema social, nas palavras dos autores, e associa-se a pobreza à má qualidade da educação (LIBÂNEO, 2012).

O *TPE* mantém relações próximas com os órgãos internacionais de fomento, como sugere a notícia sobre o aporte de recursos que o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) está transferindo ao *TPE* por meio do acordo de cooperação firmado entre ambos no início de 2013 (BID, 2013)[39], para estudo do impacto de tecnologias inovadoras de ensino no aprendizado dos alunos e nas práticas pedagógicas.

---

[38] Neogerencialismo, segundo Oliveira et al., é um termo que se refere à base de sustentação do modelo liberal de administração pública minimalista. É um modelo de gerencialismo voltado para a busca pela competição e eficiência, requerendo a geração de mercados internos para os serviços públicos com o poder de estimular a competição pelos recursos, melhorar o desempenho, reduzir os custos e eternizar a busca pela eficiência, adotando as lógicas, práticas, políticas e instrumentos gerenciais característicos da iniciativa privada. Segundo os autores: "...A ideia subjacente é que os gestores públicos deveriam ser *inovadores oportunistas*, motivados por interesses pessoais e, como tomadores de riscos, aproveitar-se-iam de informações e situações específicas para promoverem mudanças radicais. Em suma, deveriam assumir o papel de *líderes empreendedores* (Terry, 1998)." (apud. OLIVEIRA et al., 2010, p.1459).

[39] [...] A partir desse estudo, será criada uma plataforma tecnológica personalizada dirigida para professores e alunos, que vai registrar as atividades de cada um e facilitará o acesso aos conteúdos educativos digitais para

Segundo Souza e Hypolito (2012), o TPE também atuou diretamente junto aos governos estaduais, influenciando suas políticas:

> [...] Esse movimento foi parte da articulação do pacto realizado, em 2008, por iniciativa do Compromisso Todos Pela Educação que realizou um amplo trabalho de colaboração com governos de oito estados brasileiros, o que resultou na assinatura do termo de adesão de cada um deles ao movimento. Os estados participantes foram São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Distrito Federal, Rio Grande do Sul, Piauí, Maranhão e Alagoas [...] (SOUZA; HYPOLITO, 2012, p.05).

Seguindo essa linha de argumentação, os autores mencionam a criação de sistemas de avaliação de massa de cunho regionalizado, como o SAERS (no Rio Grande do Sul) e o SARESP (em São Paulo). Esses autores afirmam que avaliar a qualidade do ensino envolve a consideração de inúmeras variáveis que contribuem para o processo, incluindo todos os condicionantes do contexto da atividade escolar:

> [...] Avaliar a qualidade do ensino envolve inúmeras variáveis do processo, cujos eixos da avaliação deveriam ser "as condições em que é oferecido o ensino, formação do professor e suas condições de trabalho, currículo, cultura e organização da escola e, ainda, postura de seus dirigentes e demais agentes educacionais" [...] (SOUZA; HYPOLITO, 2012, p.06).

Esses mesmos autores sustentam que a função reguladora do Estado dá sustentação a uma posição bastante positivista de políticas balizadas por evidências, analisando segmentos da população em estudo a fim de extrapolar modelos para a totalidade de educandos. Também fazem uso do conceito de accountability[40], acreditando que a cobrança quanto à prestação de contas pode pressionar suficientemente a fim de melhorar o rendimento dos alunos, por meio

---

reforçar os conceitos apreendidos durante as aulas, possibilitando o monitoramento dos avanços dos estudantes. O projeto busca fortalecer o desenvolvimento das habilidades dos alunos, além de gerar conhecimento para subsidiar a elaboração de políticas públicas voltadas para iniciativas de inovação educacional na sala de aula. A parceria prevê também a realização de estudos e pesquisas para apoiar a agenda educacional no país, assim como a realização de workshops de discussão e validação dos resultados e estratégias identificadas nas pesquisas junto a legisladores, secretários e gestores de Educação e professores. Essas ações devem acontecer ao longo dos próximos três anos e os investimentos são de US$ 2,2 milhões, com recursos do Fundo Coreano para a Redução da Pobreza no valor de US$ 500 mil, de doações da Samsung Coreia, no valor de US$ 500 mil, e do Instituto Natura, Itaú BBA e Fundação Telefônica com aportes de US$ 400 mil cada uma Representante do BID no Brasil, Daniela Carrera-Marquis acredita que o apoio do setor privado e da sociedade civil é crucial para o desenvolvimento de ações como esta. "Seguiremos estruturando operações com múltiplos atores, a fim de apoiar os esforços dos governos nacionais e subnacionais", disse. Priscila Cruz, Diretora-Executiva do movimento Todos Pela Educação acredita que "a diversidade de ações previstas na cooperação com o BID vai possibilitar contribuições em áreas importantes para a Educação do país nos próximos anos [...]. (BID, 2013).

[40] [...] O princípio da accountability, cujo conceito se refere à prestação de contas do poder público pelos serviços prestados à população, de como o estado gasta recursos que lhe foram confiados e a qualidade dos serviços [...] (SOUZA; HYPOLITO, 2012, p.07).

do estímulo à concorrência entre as escolas. A publicidade de resultados negativos, sanções de ordem econômica, política ou regulamentar, assim como "premiações" por desempenho são vistas como ferramentas válidas de estímulo para pressionar gestores e professores:

> [...] A avaliação nesse modelo ganha importância nunca antes experimentada no cenário educacional, tornando-se componente imprescindível das reformas educativas. Ela permite não só a ampliação do controle do Estado sobre o currículo e as formas de regulação do sistema escolar, como também sobre os recursos aplicados na área. Nesse sentido, os imperativos da avaliação terminam por pressionar a formulação de currículos nacionais em países que nunca os tiveram, ou levam à sua reformulação e atualização nos que já os possuíam, visto que eles são a referência "natural" para o emprego da aferição padronizada do rendimento escolar, instrumento privilegiado do modelo. A avaliação também possibilita que seja conferida uma autonomia vigiada às escolas, uma vez que assegura o controle de seus resultados, e ainda permite que se descentralizem recursos, capazes inclusive de beneficiar escolas privadas que anteriormente não faziam jus a eles, aumentando a capacidade de decisão do Estado sobre sua alocação [...] (BARRETO apud SOUZA; HYPOLITO, 2012, p.07).

Como consequência desses mecanismos de pressão, percebe-se um *continuum* de intensificação do trabalho docente, com o professor assumindo um leque grande de funções que, tradicionalmente, não lhe competia exercer (tais, como assistente social, psicólogo, conselheiro, pajem), como menciona o trabalho de Hypólito, Vieira e Pizzi (2009). Esses autores estudaram as modificações recentes na atividade docente e identificaram um aumento progressivo da pressão sobre os professores, implicando em redução do tempo de descanso, de atualização e requalificação profissional, numa sensação contínua e crescente de sobrecarga de trabalho, redução progressiva da "qualidade" do tempo de atuação (realização apenas do essencial), redução do tempo de interação com colegas da área e de reflexão, imposição da atuação de especialistas para cobrir as deficiências do sistema e a adoção de tecnologias simplificadores para mudanças curriculares a fim de compensar a falta de tempo de planejamento (HYPÓLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009). São temas de profunda influência sobre o desempenho docente e a ação educacional:

> [...] Pode-se esperar, em primeiro lugar, uma intervenção dos governos neoliberais para alterar diretamente os esquemas de formação docente, instituindo mecanismos de treinamento docente mais independentes das universidades e mais voltados para as necessidades técnicas e ideológicas do novo modelo de organização social e educacional. É de se prever que, sob essa orientação, os currículos e as abordagens desses esquemas de treinamento sejam predominantemente técnicos, gerenciais, práticos e pragmáticos, reproduzindo as preocupações com eficácia e produtividade que vêm sendo aplicadas às escolas primárias e secundárias, com o consequente deslocamento de campos e abordagens de inclinação mais política, social e cultural, mas também de áreas de formação que, embora não diretamente opostas às orientações pragmáticas, possam ser vistas como irrelevantes. (SILVA apud Hypólito; Vieira; Pizzi, 2009, p. 107).

Em concordância com as palavras de Silva, podemos ver um claro movimento do Governo paulista no sentido de adequar sua mão de obra docente de acordo com seus interesses, representado pela criação da EFAP (Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores Paulo Renato Costa Souza), em 2009, a qual oferece cursos de formação continuada para os docentes da rede pública estadual, inclusive como parte do processo seletivo de contratação. Assim, o Governo estadual parece dar sinais de desejar um perfil profissional específico e diferenciado em relação àquele que as universidades tradicionalmente vêm formando. Uma das ações da EFAP é "ensinar" aos professores como fazer uso dos Cadernos, conforme o depoimento de um dos professores entrevistados (constante na íntegra na seção Anexos). Assim, consideramos importante entender como se dá a formação inicial e continuada dos professores e como se comportam frente às situações de mudanças em seus ambientes de trabalho, tema tratado no capítulo a seguir.

7 SABERES DOCENTES, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CICLOS DE VIDA PROFISSIONAL DOCENTE

Entendemos que a apresentação da Proposta Curricular e a introdução dos Cadernos do Professor e do Aluno na rede pública estadual de educação paulista criaram alterações importantes no ambiente de trabalho dos professores, o que, por sua vez, gerou reações do professorado. Assim, a fim de poder melhor compreender o que ocorre com os professores quando expostos a mudanças em seu ambiente de trabalho, utilizamos o instrumental teórico fornecido pelos trabalhos sobre os saberes docentes de Tardif (2002), sobre o professor como um profissional reflexivo, segundo Schön (2000), e as fases ou ciclos de vida profissional dos professores, baseados em Marcelo Garcia (1999) e Huberman (apud Nóvoa, 2007).

7.1 Saberes docentes

Tardif é um pesquisador consagrado no meio acadêmico, entre outras coisas, por sua contribuição à tentativa de compreender os conhecimentos que alicerçam a atividade profissional dos professores, suas origens e a dinâmica de seu desenvolvimento temporal. Para Tardif (2002), o professor é um profissional que lida com um objeto de trabalho dinâmico, o próprio ser humano, que reage à sua atuação e repercute sobre o próprio professor, o que leva à constatação de que a própria atividade docente, a fim de ser adequadamente realizada, deve ser igualmente dinâmica e adaptável ao universo de ações no qual está inserida. Desta forma, o trabalho docente é constituído por um conjunto de atividades complexas, inter-relacionadas, as quais servem-se, fundamentalmente, de um leque multifacetado de conhecimentos de várias origens, das quais o profissional docente deve apropriar-se ao longo de sua formação, o que torna os saberes docentes heterogêneos (TARDIF, 2002).

> Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida anterior e de sua cultura escolar anterior, ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia também em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor.(TARDIF, 2002, p.262-263)

Além disso, devido à própria condição especial da atividade docente, o longo período de contato do professor com seu ambiente de trabalho, inclusive ainda antes de iniciar sua ação profissional (como resultado do período de escolarização regulamentar), influencia poderosamente sobre as concepções pessoais e de senso comum do futuro docente a respeito

de temas tais como ensino, aprendizagem, papéis do professor e demais profissionais na escola e da própria escola em si, além de outros mais (TARDIF, 2002).

Sintetizando, portanto, pode-se dizer que, para Tardif, o professor é um profissional de formação complexa, demorada, lenta e contínua, deparando-se cotidianamente em seu local de trabalho com situações díspares e imprevistas, devido à própria natureza dinâmica de seu objeto de atuação, os alunos, seres humanos que reagem a todas as ações planejadas e implementadas pelo professor, gerando, por sua vez, a necessidade de que este se comporte com dinamismo igual ou superior a fim de dar conta adequadamente de suas funções. Esse dinamismo docente só pode ser alcançado lançando mão dos saberes apropriados pelo docente ao longo de toda a sua trajetória enquanto ser humano integral, mais do que como apenas um profissional.

Tardif propõe a seguinte categorização para os saberes docentes, baseando-se, para tanto, na história de vida e da trajetória profissional do docente, desde os momentos mais precoces (TARDIF, 2002, p. 53, p.110):

- *saberes pessoais*, frutos da interação do indivíduo com a família e seu ambiente de existência;

- *saberes da formação escolar anterior,* originados quando da sua educação formal regulamentar, básica;

- *saberes da formação profissional*, obtidos por meio de cursos de formação inicial e continuada, referentes às ciências da educação e às ideologias pedagógicas;

- *saberes disciplinares*, frutos de cursos de formação inicial, continuada e outros, os quais relacionam-se íntima e diretamente com a matéria de especialização a ser ensinada;

- *saberes curriculares*, oriundos da legislação educacional, dos parâmetros e propostas curriculares, projetos político-pedagógicos das escolas, livros didáticos, etc...;

- *saberes experienciais*, decorrentes da própria atividade profissional, modelados pela prática constante, altamente dinâmicos em função de suas necessidades de

> remodelagem de acordo com as mudanças na prática docente, que dão base ao dito popular de que "o professor se faz na prática".

Portanto, fica claro que, em Tardif, é forte a ideia de que a prática cotidiana representa um processo de validação dos saberes do professor (BASTOS; NARDI, 2008). Assim, é possível dizer que a interação do professor com seu objeto de trabalho interfere diretamente em sua atuação profissional futura.

7.2 Formação de professores e ciclos de vida profissional docente

Marcelo Garcia (1999) menciona que as mudanças decorrentes da Modernidade alteraram radicalmente a natureza do trabalho e a organização da produção, de tal forma que se tornou necessária uma maior flexibilização da mão de obra a fim de dar conta dos novos postos de trabalho oferecidos. A ideia de formação para o mercado de trabalho, continuada e permanente, ou seja, ao longo de toda a vida do trabalhador, tornou-se lugar comum na ideologia capitalista de um mundo globalizado. Transportando esse entendimento para a esfera da Educação, a formação de professores passou a ser um dos temas prioritários para os pesquisadores da área (MARCELO GARCIA, 1999). No entendimento desse autor, a formação de professores é, ainda, uma área em desenvolvimento, porém já apresenta algumas características bem identificadas:

- É vista como um *continuum*, um processo permanente e sem fim delimitado, se prolongando por toda a vida profissional;
- Ocorre por meio da integração de práticas escolares, curriculares e de ensino;
- É um processo que interliga a formação inicial ao desenvolvimento profissional do docente;
- Reclama uma adequada integração entre a teoria e a prática;
- É um processo que requer uma elevada dose de individualização.

Todas essas características concordam com o que já foi discutido relativamente ao pensamento de Tardif. Marcelo Garcia também entende a formação de professores como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico ou da cultura dominante, como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa (MARCELO GARCIA, 1999). Ele concorda

com o argumento de Ranjard[41] de que a formação de professores é diferente de treinamento, pois sujeitos adultos devem contribuir para seu próprio processo de formação a partir das representações e competências que já possuem. Para ele, a formação:

- É dupla, pois combina a formação acadêmica com a pedagógica, exigindo um caminhar na interface disciplinar-pedagógica;
- É do tipo profissional, específica, objetiva;
- É uma formação de formadores, no sentido de que o docente formado auxiliará no desenvolvimento de outros seres humanos;
- É um dos elementos fundamentais de intervenção da Didática para a melhoria do ensino.

Nessa mesma linha, o professor é visto como um trabalhador nunca acabado, porém que vai sendo desenvolvido ao longo de sua trajetória profissional, passando por várias fases características, como segue (MARCELO GARCIA, 1999):

- Pré-formação: refere-se às experiências precoces do candidato a professor com a docência, por vezes vividas acriticamente e que podem influenciá-lo a nível de inconsciente;
- Formação inicial: situa-se no período de preparação para o exercício da docência em instituições específicas formadoras de professores, com a aquisição de conhecimentos formais e a realização de práticas de ensino;
- Iniciação: tem seu início ao ingressar no exercício profissional, com o aprendizado na prática, em geral utilizando estratégias de sobrevivência[42], ou seja, experienciando momentos previstos e imprevistos, implementando dinâmicas de atuação que lhe permitam o agir profissional;
- Formação permanente: última fase, sem fim delimitado, com todas as atividades planificadas por instituições ou pelos próprios professores a fim de permitir o contínuo desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ensino.

Assim, Marcelo Garcia compreende o conceito completo de formação de professores como:

[41] RANJARD apud MARCELO GARCIA, 1999, p.20.
[42] MARCELO GARCIA, 1999, p.26.

> [...] a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (MARCELO GARCIA, 1999, p.26).

Ele afirma que a formação de professores deverá levar a uma aquisição (caso de professores em formação inicial), aperfeiçoamento ou enriquecimento da competência profissional dos docentes envolvidos (MARCELO GARCIA, 1999), elencando alguns princípios de formação para que a mesma se dê:

- A formação inicial não pode oferecer "produtos acabados", tendo em vista que a imprevisibilidade faz parte do cotidiano profissional do docente;
- Há uma necessidade vital de integrar a formação continuada com momentos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, uma vez que a instituição escolar modifica-se de acordo com o desenvolvimento da sociedade dentro da qual está inserida;
- Deve-se ligar os processos de formação ao desenvolvimento organizacional da escola, pois o docente, para atuar, necessita de toda uma estrutura institucional que alicerce seu agir profissional;
- Propiciar a integração entre formação docente, seus conteúdos acadêmicos e disciplinares e sua formação pedagógica, pois a compartimentalização dos saberes justifica-se unicamente para fins instrucionais, tendo em vista que, na prática, o agir docente requer uma dinâmica que integre os múltiplos conteúdos numa ação complexa;
- Propiciar a devida integração teoria-prática, valorizando os conhecimentos dos professores, os quais são desenvolvidos durante sua prática diária, pois o caráter de imprevisibilidade do ambiente onde ocorre a atuação docente impede a exaustão do estudo das possibilidades com as quais o profissional se defrontará;
- Permitir um isomorfismo entre a educação recebida pelo educador e a educação que lhe será pedida que ministre, garantindo um equilíbrio tal que permita ao docente desempenhar-se adequadamente, sem carências de formação que lhe bloqueiem a atuação;
- Respeitar a individualização, aceitando as características pessoais do(s) docente(s), posto que cada indivíduo é único em sua personalidade;

- Aceitar a possibilidade dos questionamentos, das crenças e práticas institucionais, pois os professores não são apenas consumidores de conhecimento, também são geradores, ou seja, os professores são profissionais que, por meio do seu agir, interpretam a realidade (conteúdos, saberes, legislações, orientações, práticas), refletem e a recriam, gerando, nesse processo, novos saberes, novos conhecimentos.

Esse autor também afirma que, quando se deseja promover mudanças na área educacional, torna-se de fundamental importância promover processos de formação continuada entre os professores, pois são eles os principais agentes envolvidos, e sem a anuência dos mesmos, as mudanças não se efetuam, pois " [...] qualquer tipo de mudança no ensino, no currículo, depende, em grande parte, dos professores" (FULLAN apud MARCELO GARCIA, p.47). Para o autor, "os professores não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas" (MARCELO GARCIA,1999, p.47). Também podemos ver que " [...] o professor é um construtivista que processa informação, toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças, rotinas, etc...que influenciam sua atividade profissional."(CLARCK; PETERSON; MARCELO apud MARCELO GARCIA, p. 47) e que "[...] os processos de mudanças são complexos, difíceis e geram ansiedade nos indivíduos envolvidos" (MARCELO GARCIA, 1999, p.48).

Sikes afirma haver uma concordância entre os autores da área sobre a importância de atentar-se para o impacto que uma proposta de mudança educacional tem ou pode ter sobre as crenças e valores dos professores (SIKES apud MARCELO GARCIA, p.48). No mesmo sentido, Marcelo Garcia apoia-se em Guskey, ao mencionar que os professores só se modificam se perceberem resultados positivos na aprendizagem dos alunos "[...] a evidência de melhoria [...] geralmente precede e pode ser um pré-requisito para que ocorra uma mudança significativa nas crenças e atitudes da maioria dos professores" (Guskey apud MARCELO GARCIA, 1999, p.48). Porém, ainda segundo Guskey, os professores podem não modificar sua conduta docente caso não estejam plenamente convencidos de que o que estão a fazer repercuta positivamente nos alunos (MARCELO GARCIA, 1999). Ainda segundo esse autor, as inovações de maior vulto devem ser "explicadas" com suficiente clareza aos professores para que estes possam pôr em prática as novas ideias. Em concordância, Marcelo Garcia menciona o caso de professores principiantes, no qual estes "aceitavam" adotar mudanças, mesmo sem estarem convictos quanto à validade das mesmas, indicando que a falta de experiência profissional pode ser um fator facilitador de imposição de mudanças.

O esquema a seguir mostra o Modelo de Guskey (apud MARCELO GARCIA, 1999, p.48) para a aceitação de mudanças entre os professores :

Quadro 1: Modelo de Guskey – mudanças entre os professores, baseado em Marcelo Garcia (1999).

DESENSOLVIMENTO PROFISSIONAL	➡	**MUDANÇAS NA PRÁTICA DE ENSINO DO PROFESSOR**	➡	**MUDANÇAS NO RENDIMENTO DOS ALUNOS**	➡	**MUDANÇAS NAS CRENÇAS E ATITUDES DO PROFESSOR**

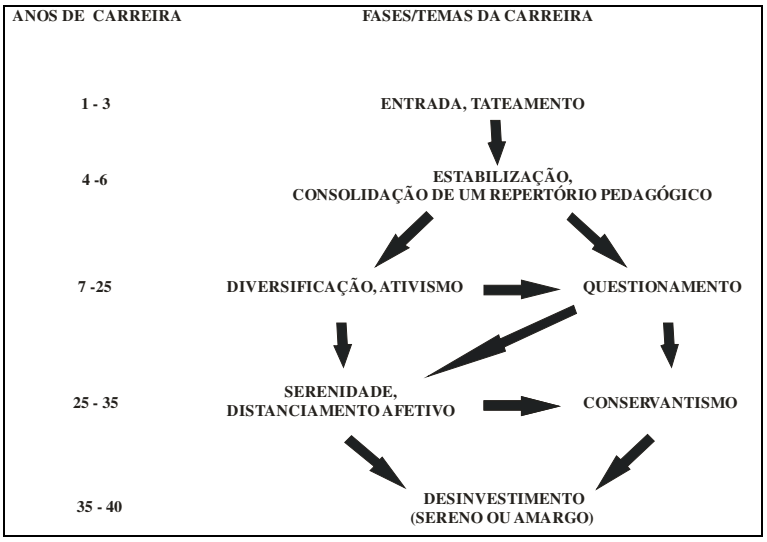
Marcelo Garcia afirma que as inseguranças quanto aos resultados das modificações geram mecanismos de resistência por parte dos professores, os quais só podem ser vencidos por meio do esclarecimento e da adução dos mesmos, com procedimentos baseados nas teorias da aprendizagem de adultos. Nesse sentido, o autor salienta a importância da adoção da andragogia[43] como base nos processos de formação de professores.

Todavia, há que se considerar, segundo esse autor, ao citar a Teoria de Jarvis, que uma pessoa adulta pode entrar num processo de aprendizagem e sair dele sem aprender (MARCELO GARCIA, 1999). Diferentes sujeitos podem reagir de diferentes formas quando implicados numa situação de formação, determinando que não há garantias de aprendizagem.

Nesse ponto, é importante mencionar o "Ciclo de Vida Profissional do Professor", de Michäel Huberman (apud NÓVOA, 2007, p.31). Esse autor investigou a vida profissional dos professores do nível secundário do ponto de vista de um processo contínuo, observando a ocorrência de uma série de características gerais do ciclo de vida dos docentes, como segue no quadro 2, sintetizador do ciclo de vida profissional do professor, (NÓVOA, 2007, p.47):

[43] Garcia entende a andragogia a partir da definição de Knowles, como "[...] a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender" (Knowles apud GARCIA, 1999, p.55). A andragogia possui como principais características: 1) Trabalhar o autoconceito do adulto, induzindo uma evolução da dependência para a autonomia, valorizando o indivíduo; 2) Considerar que as experiências de vida do adulto podem ser um recurso para a aprendizagem, o conhecimento prático sempre pode ser valorizado; 3) Pressupor que a disposição para o aprendizado está intimamente ligada à evolução das tarefas que representam seu papel social, pois o objetivo motiva o interesse pelo aprendizado; 4) Considerar que o adulto está mais predisposto à aprendizagem por problemas do que por conteúdos, uma vez que a aplicação prática do saber é mais motivadora para o adulto; 5) Assumir que os adultos são motivados ao aprendizado por fatores internos em vez de externos. (Nota do autor).

Quadro 2: Ciclo de vida profissional do professor, segundo Huberman.



Fonte: autor, a partir de Michäel Huberman (apud NÓVOA, 2007, p.31).

Segundo esse esquema, há cinco grandes períodos no ciclo de vida profissional do professor:

I. **1ª fase (1-3 anos)**: o início, a entrada na atividade docente, com prevalência de sentimentos de hesitação, onde ocorre o choque com a realidade e o primeiro encontro com situações imprevistas, podendo ser fácil ou difícil, a depender de seu relacionamento com os estudantes e seus pares;

II. **2ª fase (4-6 anos)**: a maturidade começa a desenvolver-se e surge o sentimento de estabilização ao atingir uma posição permanente e confortável, permitindo assumir um compromisso com a profissão. Também surge a sensação de facilidade ao lidar com as classes, de domínio básico sobre as técnicas de ensino, de maior independência profissional e integração com os colegas, e a sua atenção começa a voltar-se para os planos de promoção;

III. **3ª fase (7-25 anos)**: ocorrem impulsos pela experimentação, pela diversificação das formas do agir profissional. É uma fase muito individualizada e complexa, com prevalência da busca pela melhoria da qualidade docente, da promoção pessoal, podendo haver um reposicionamento para a realização de outras atividades em paralelo à docência;

IV. **4ª fase (25-35 anos)**: agora o foco desloca-se para a busca pela estabilidade profissional, podendo haver um distanciamento afetivo dos professores, muito embora a amargura relativa aos projetos não realizados possa levar o docente ao

conservadorismo (conservantismo nas palavras do autor), acompanhado por queixas frequentes e sistemáticas;

V. **5ª fase (35-40 anos)**: começa a preparação para a aposentadoria, com duas vertentes possíveis, a positiva, com ímpetos de melhorias (no caso de haver atingido seus objetivos iniciais), e a negativa, com posturas defensivas ou desencantadas, típicas dos professores cansados, frustrados (decorrente dos insucessos experienciados).

Assim, fica claro que a formação dos professores compreende um conjunto de ações e processos de alta complexidade e multifacetados, necessitando de atenção criteriosa quanto à sua elaboração e suscetíveis aos interesses ideológicos dos gestores das políticas educacionais.

Segundo Marcelo Garcia (1999), a formação inicial de professores serve, basicamente, a três objetivos: Formação e treino; Controle da certificação; Agente de mudança. Para ele, o processo de formação de professores é, necessariamente, político e ideológico, pois a elaboração dos processos formativos adequa-se aos interesses daqueles que elaboram as políticas educacionais, os quais imprimem seu pensar nas diretrizes formativas, em razão de representarem setores ou grupos sociais diretamente interessados em um modelo de escola e portadores de uma ideologia.

Ainda segundo Marcelo Garcia, as metas e finalidades dos processos formativos incluem dimensões de conhecimentos, habilidades, competências, atitudes ou disposições. Ele entende que a "[...] formação de professores como um processo evolutivo compreendendo as fases de aprendizagem de conteúdos e competências didáticas, realização de práticas e iniciação [...]" (DENEMUTTER; NUTTER apud MARCELO GARCIA,1999, p.82).

Também há que se considerar o comportamento dos principiantes quando de sua entrada em serviço. Para Feiman e Floden, há três tipos de estratégias adotadas pelos professores principiantes (apud MARCELO GARCIA, 1999):

- Ajustamento interiorizado (aceitação tácita, sem conflitos): apresentando uma atitude passiva de acomodação ao *status quo* local;
- Submissão estratégica (aceitação pública, mas com reservas interiores): numa ação de comodidade estratégica, o novato evita conflitos aceitando inicialmente as

situações pré-estabelecidas, todavia, sem concordar com as mesmas, aguardando seu fortalecimento pessoal até sentir-se em condições de ter voz ativa;

- Redefinição estratégica (enfrentamento na busca de mudanças): é uma atitude menos frequente, quando, desde o início de suas atividades, o principiante questiona o *status quo* e busca meios de externar sua voz e concepções, numa busca pela mudança da realidade, o que pode custar caro ao docente em termos de desenvolvimento profissional, caso encontre situações de grande resistência às suas ideias;

Aceitamos a definição ampla formulada por Marcelo Garcia, de que a formação contínua de professores é "[...] toda a atividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa a fim de realizar suas tarefas de forma mais eficaz ou para se preparar para novas tarefas [...]" (MARCELO GARCIA, 1999, p.136). Entendemos que devemos ter o cuidado de diferenciar a formação contínua de reciclagem, pois a última carrega um forte caráter pontual e de atualização, além de uma conotação desagradável e que gera desconforto e rejeição entre os próprios professores.

O desenvolvimento do professor não ocorre no vazio, mas no contexto do ambiente de trabalho, organizacional e curricular. Há uma relação intrínseca entre o desenvolvimento profissional do professor e o da escola, um não pode ocorrer sem o outro, sendo mais uma situação de complexidade e diversas possibilidades de abordagem.

Esse autor apresenta as visões de vários pesquisadores sobre as relações entre política educacional, curricular e desenvolvimento profissional de professores, nas quais "[...] o desenvolvimento profissional dos docentes está, de certo modo, prefigurado na política curricular." (Gimeno apud Marcelo Garcia, 1999, p.142), e:

> [...] quando um professor se empenha numa mudança curricular, utiliza inevitavelmente novos materiais, muda de algum modo sua prática de ensino (ou seja, novas atividades, competências, condutas, estilos pedagógicos, etc...) e modifica suas crenças ou concepções (a sua filosofia conceitual,teoria pedagógica) (FULLAN apud MARCELO GARCIA, 1999, p.143);
>
> [...] o desenvolvimento curricular é desenvolvimento profissional quando contribui para melhorar o conhecimento e a profissionalidade dos professores, quando, através deles, os professores conseguem transformações e melhorias, no âmbito do seu espaço de influências: as escolas, o currículo, o ensino (DAY pud MARCELO GARCIA, 1999, p. 143).

Na atualidade, vemos que a atuação docente sofreu modificações que tornaram o fazer docente ainda mais complexo. Houve um incremento à burocratização, proletarização e intensificação do trabalho dos professores, o que levou a um maior controle sobre sua ação, com uma redução da autonomia docente e capacidade de tomada de decisões, um aumento significativo das tarefas a realizar ao mesmo tempo e com escassos incentivos ao longo da carreira docente (MARCELO GARCIA, 1999).

Concordamos com Marcelo Garcia, quando ele afirma que "[...] A institucionalização...é o processo através do qual uma organização assimila uma inovação em sua estrutura [...]" (MILES; ELKHOLM; VANDENBERGHE apud MARCELO GARCIA, p.189).

Marcelo Garcia entende que os professores devem assumir como natural a necessidade de atualização e desenvolvimento para viabilizar a institucionalização do aperfeiçoamento, pois "[...] O eixo ou espinha dorsal do aperfeiçoamento dos professores tem que ser a sua prática diária nas escolas" (FERNANDEZ PÉREZ apud MARCELO GARCIA, 1999, p.189). Ele também defende que é necessário dotar a escolas e os professores de maior protagonismo e autonomia na tomada de decisões sobre suas necessidades de formação.

O desenvolvimento profissional é visto como um processo de aprendizagem mediante o qual alguém deve aprender algo, de acordo com um contexto concreto, o que implica um projeto, desenvolvimento e avaliação curricular, sendo que a administração educativa determina as prioridades de formação dos professores a fim de melhor desenvolver a política educativa planificada a nível oficial (MARCELO GARCIA, 1999). Para Fullan, "[...] a forma de implementação de um novo currículo traduz uma mensagem aos professores relativamente ao papel que neles lhes é reservado" (FULLAN apud MARCELO GARCIA, 1999, p.195). Ele ainda defende que as necessidades formativas dos professores são aquelas percebidas pelos mesmos no desenvolvimento do ensino (MARCELO GARCIA, 1999), ou seja, os professores devem perceber a necessidade de formação para aceitá-la. Há vários tipos de necessidades, dentre as quais citamos aquelas relativas aos alunos, a dos próprios professores, as relativas ao currículo e a da escola como instituição. Para ele, "[...] O currículo não é um conjunto de objetivos e experiências previamente delimitados, mas sim a combinação das experiências de aprendizagem formal e informal que ocorrem na escola [...]" (MARCELO GARCIA, 1999, p.203).

Esse autor argumenta que os professores costumam rejeitar as inovações ou reformas (em grande escala) quando as mesmas vêm com a mensagem de que os professores são meros utilizadores, o que é agravado quando a informação recebida provém exclusivamente de materiais curriculares já elaborados, prontos, o que pode indicar uma perspectiva técnica. Assim, a planificação colaborativa clarifica a visão dos professores quanto à sua responsabilidade profissional no currículo e como meio de aquisição de autonomia (MARCELO GARCIA, 1999). O mesmo autor diz que "[...] o modelo de professor que defendemos é o de um profissional que é capaz de 'dar razões', de justificar a sua própria pratica, não apenas de um ponto de vista técnico ou procedimental mas analisando os valores subjacentes ao seu ensino." (MARCELO GARCIA,1999, p.205).

Dessa forma, concordamos com Garcia quando ele argumenta que aquilo que o professor pensa sobre o ensino determina o que ele faz.

8 OS CADERNOS DO PROFESSOR E DO ALUNO

8.1 O contexto gerador dos Cadernos do Professor e do Aluno

A passagem da década de 1960 para 1970 encontrou o Brasil atravessando um período de rápida industrialização e forte crescimento econômico, como decorrência das políticas desenvolvimentistas implementadas pelos governos militares que assumiram o poder quando do Golpe Militar de 1964. Isso gerou um aumento da demanda por mão de obra qualificada a fim de satisfazer as necessidades das empresas. Assim, a situação tornou imperativa a realização de mudanças profundas com relação à educação da população. Entre os fatores de peso podemos citar o aspecto econômico ligado à educação. Para Rigotto e Souza:

> Na determinação do crescimento econômico, a ênfase dada à contribuição do capital e do trabalho é bastante significativa, uma vez que essas variáveis afetam positiva ou negativamente o nível do produto e do emprego. A magnitude dos impactos dessas variáveis sobre o PIB, no entanto, depende da contribuição de fatores implícitos, como níveis educacionais e tecnológicos (Souza, 2005). A educação pode ser considerada decisiva para o uso correto de novas tecnologias e para o aumento da produtividade, sendo inclusive apontada por autores, como Mincer (1981) e Romer (1994), como decisivas para o crescimento econômico.(RIGOTTO; SOUZA, 2005, p. 352).

Já em 1971, o Governo interveio diretamente por meio da lei 5692/71, numa tentativa de reestruturar a política educacional e apontar novos objetivos educacionais a fim de propiciar a profissionalização dos alunos, conforme Tavares (2009). Assim, as condições propiciaram um aumento extraordinário do volume de alunos nas escolas, o que se manteve nos anos subsequentes (CASTRO, 1998). Entretanto, tal ocorrência deu-se sem um concomitante aumento do número de unidades escolares ou de professores, o que acarretou problemas notoriamente conhecidos (como salas com número excessivo de alunos e a carência de docentes adequadamente preparados para dar conta do aumento no número de educandos).

Ainda assim, o sistema educacional brasileiro buscou meios para absorver este contingente extra de alunos, porém muito ainda estava por ser feito, uma vez que a dinâmica econômica clamava incessantemente por um maior volume de mão de obra de melhor qualidade, pois, como uma das consequências das crises recessivas das últimas décadas do século XX e das premissas neoliberais, o mercado de trabalho tornou-se paulatinamente cada vez mais seletivo e exigente em termos de qualificação educacional de sua mão-de-obra, como mencionam Pastore e Silva (2001).

A década de 1990 foi determinante para a constituição da atual conjuntura educacional, conforme afirma Galvanin (2005)[44].

A partir do que foi apresentado em seções anteriores, podemos concluir que a clientela estudantil presente às escolas do Brasil de hoje é fruto das necessidades do mercado de trabalho, dentro de uma perspectiva globalizada, neoliberal, na qual o Estado assume a função de mediador dos interesses empresariais. Ao longo desse processo, houve um deslocamento do foco educacional, minorando a formação humana (a qual ficou em segundo plano) e priorizando uma formação subordinada às demandas do Capitalismo, em um processo de adequação da força de trabalho às necessidades do setor produtivo (GALVANIN, 2005). O objetivo seria o de utilizar a Educação, sob uma nova estruturação, como um dos alicerces para o desenvolvimento econômico, adequando-a às condições históricas vigentes.

No caso do estado de São Paulo, há vários anos o Governo vem empreendendo um movimento objetivando obter uma melhoria dos índices que os alunos da rede pública estadual de educação obtêm nos exames de avaliação em grande escala, em especial no SARESP[45]. Assim, entendemos que os Cadernos do Aluno e do Professor inserem-se como parte desse processo; todavia, há a necessidade de atentarmos para o contexto que delineia esse movimento, o qual ultrapassa os limites do estado de São Paulo e mesmo os da nação, tendo em vista que, em virtude da situação gerada pela globalização, é difícil imaginar governo, regional ou nacional, que possa se assumir como isento de influências de ordem

---

[44] "[...] A década de 90 é marcada por um processo de reformas operacionalizadas na educação, pelo governo brasileiro envolvendo mudanças nos vários níveis e modalidades do ensino.
[...] Azuete Fogaça, afirma que as transformações nos processos de produção e organização do trabalho, desencadearam em estudos que apontavam os impactos crescentes do avanço tecnológico e científico nos novos padrões de concorrência, em função de um mercado que começava a se globalizar – destacando a exigência de novos perfis ocupacionais, em novas condições de formação escolar em todo nível da hierarquia ocupacional. Nas conclusões do estudo, o sentido observado era de que:
[...] deveria priorizar, dali para frente, reformas nos sistemas educacionais dos países industrializados ou em processo de industrialização, de forma a preparar melhor seus recursos humanos para essa nova etapa da produção capitalista, na qual a escola cumpriria um papel fundamental na qualificação profissional básica de todos os segmentos da hierarquia ocupacional [...]
[...] A correspondência das transformações do processo produtivo na educação e formação profissional através das mudanças na forma de produção exigiram alterações no delineamento do trabalhador. Ou seja, o processo produtivo à medida que modifica e evolui o mecanismo de produção mecânica para tecnológica, exige modificações também na formação do trabalhador quanto a seus conhecimentos e técnicas para atender esse processo produtivo. (GALVANIN, 2005, p.2).

[45] Dados do SARESP/2007: 20% dos alunos de 4ª série não sabem ler ou escrever; 22% dos alunos de 8ªsérie no nível abaixo do básico em Português; 47% dos alunos de 8ª série no nível abaixo do básico em Matemática; 70% dos alunos da 3ª série EM no nível abaixo do básico em Matemática; 40% dos alunos da 3ª série EM no nível abaixo do básico em Português. Disponível em: <http://www.fundacaolemann.org.br/arquivos//uploads/arquivos/Bonifica%C3%A7%C3%A3o%20por%20desempenho%20(Maria%20Helena%20Castro).pdf>. Acesso em 05 out. 2014.

externa, salvo raras exceções. Devemos buscar as origens para as modificações educacionais que vimos serem implementadas nos movimentos internacionais, ocorridos em fins do século passado. Acreditamos que um fator gerador importante pode ser identificado na *Conferência de Jomtien* (ONU, 1990), ocorrida na Tailândia em fins do século XX, a qual originou, entre outras coisas, o documento *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, o qual repercutiu de forma importante sobre a política educacional de vários países participantes, o Brasil entre eles.

De acordo com Silva e Abreu (2008), essa Conferência:

> [...] contou com a presença de 155 países e traçou os rumos que deveria tomar a educação nos países classificados como *E-9* – os nove países com os piores indicadores educacionais do mundo, entre os quais, ao lado do Brasil, figuravam Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. (SILVA; ABREU, 2008, p. 524).

Segundo Alves (2011):

> [...] os países participantes da Conferência, signatários da "Declaração Mundial de Educação para Todos", foram obrigados a desenvolver planos decenais, que visavam o desenvolvimento da educação. No Brasil, o MEC divulgou o "Plano Decenal de Educação para Todos", para o período de 1993 a 2003. Sua meta principal era a garantia, para crianças, jovens e adultos, dos conteúdos mínimos que correspondessem às necessidades elementares para o ensino fundamental, e erradicação do analfabetismo. As determinações da Conferência de Jomtien, deram início a um esforço de priorização do ensino fundamental e de redução das funções do Estado no setor. Esta lógica, não coincidentemente, corresponde a um dos pressupostos básicos do neoliberalismo, que é o *Estado Mínimo*. O argumento utilizado residia no fato simbólico de que esta seria uma tarefa a ser executada por toda a sociedade. (ALVES, 2011, p.7).

Para Libâneo, esse documento diagnostica que:

> [...] a escola tradicional está restrita a espaços e tempos precisos, sendo incapaz de adaptar-se a novos contextos e a diferentes momentos e de oferecer um conhecimento para toda a vida, operacional e prático. Além disso, o insucesso da escola tradicional decorreria de seu modo de funcionar, pois ela está organizada com base em conteúdos livrescos, exames e provas, reprovações e relações autoritárias. Busca-se, então, outro tipo de escola, abrindo espaços e tempos que venham atender às necessidades básicas de aprendizagem (reduzidas, como veremos adiante, a necessidades *mínimas*), tomadas como eixo do desenvolvimento humano. (LIBÂNEO, 2012, p. 17).

Assim, aceitamos a argumentação de Libâneo de que a "velha escola", baseada no conhecimento (entendido aqui como o domínio dos conteúdos), ao aceitar os ditames do Neoliberalismo e as diretrizes apontadas pelo Banco Mundial (BM) e órgãos congêneres, sofreria uma revisão profunda, na qual ela passaria a desempenhar-se como um local de valorização das "*formas de organização das relações humanas nas quais prevaleçam a*

integração social, a convivência entre diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro e a solidariedade entre as pessoas" (LIBÂNEO, 2012, p. 17).

Como bem menciona esse autor, a Declaração, em si, reveste-se de premissas defensáveis e atraentes, democratizando a acesso à educação de toda a população. O problema surge quando se analisa o discurso do documento à luz do contexto das políticas dos organismos internacionais de fomento (como BID, UNESCO, UNICEF, BIRD, entre outros) que lhe dão amparo e sustentação político-financeira. Libâneo, apoiando-se em outros pesquisadores (Torres, Corraggio e Boom), analisou a Declaração e concluiu que o documento sofreu alterações de vulto, a fim de se adequar à visão economicista do Banco Mundial, cujos principais pontos são:

> a) *de* educação para todos, *para* educação dos mais pobres;
> *b) de* necessidades *básicas*, *para* necessidades *mínimas*;
> c) *da* atenção à *aprendizagem*, *para* a melhoria e a avaliação dos resultados do *rendimento* escolar;
> d) da melhoria das condições de *aprendizagem*, *para* a melhoria das condições internas da *instituição escolar* (organização escolar) (TORRES apud LIBÂNEO, 2012, p.18).

Em prosseguimento à *Declaração de Jomtien*, ocorreram a de *Nova Delhi*, em 1993, e o *Marco de Ação de Dakar*, em 2000, seguindo a mesma linha ideológica e subvencionados pelos mesmos organismos internacionais (RABELO; SEGUNDO; JIMENEZ, 2009). Na visão dessas autoras:

> [...] para o Banco Mundial, os sistemas de educação e demais instituições públicas (jurídicas e financeiras) podem ajudar a estabelecer as regras e disseminar a confiança na inserção dos países pobres à nova era global, assim como "aliviar a pobreza externa, manter o capital humano e adaptá-lo às necessidades de um sistema de mercado que contribuem para o crescimento, tanto quanto para a promoção da justiça social como para a sustentabilidade política" (LEHER, 1998, p. 101). (RABELO; SEGUNDO; JIMENEZ, 2009, p. 6).

Assim, entendemos que as políticas sociais preconizadas pelo Banco Mundial têm por objetivo "instrumentalizar a política econômica" (LIBÂNEO, 2012, p. 19).

Libâneo cita algumas características básicas das políticas do Banco Mundial para a Educação:

> a) reducionismo economicista, ou seja, definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica;
> b) o desenvolvimento socioeconômico necessita da redução da pobreza no mundo, por meio da prestação de serviços básicos aos pobres (saúde, educação, segurança, etc...) como condição para torná-los mais aptos a participarem desse desenvolvimento;
> c) a educação escolar reduz-se a objetivos de aprendizagem observáveis, mediante formulação de padrões de rendimento (expressos em competências) como critérios da avaliação em escala;

> d) flexibilização no planejamento e na execução para os sistemas de ensino, mas centralização das formas de aplicação das avaliações (cujos resultados acabam por transformarem-se em mecanismos de controle do trabalho das escolas e dos professores) (LIBÂNEO, 2012, p.19).

Não é difícil identificar a presença desses elementos nas políticas educacionais brasileiras (em geral) e no estado de São Paulo (em particular). Podemos entender, então, que a escola, sob essa perspectiva, assume a função de transmitir "[...] conteúdos de aprendizagem entendidos como competências e habilidades mínimas para a sobrevivência e o trabalho..."(LIBÂNEO, 2012, p.19), entendendo a capacidade de sobrevivência do indivíduo como sua capacidade de inserir-se socialmente e no mundo do trabalho enquanto mão de obra para o sistema produtivo. Concordamos com a posição de Libâneo quando ele conclui que "[...] as políticas educacionais pós-Jomtien promovidas e mantidas pelo Banco Mundial escondem, portanto, é o que diversos pesquisadores chamaram de educação para a reestruturação capitalista, ou educação para a sociabilidade capitalista" (LIBÂNEO, 2012, p.20). Segundo Oliveira:

> A educação como principal meio de distribuição de renda e garantia de mobilidade social será combinada à noção de que o acesso, hoje, à cultura escrita, letrada e informatizada é inevitável e constitui-se no único meio de ingressar ou permanecer no mercado de trabalho ou, ainda, sobreviver na chamada sociedade do terceiro milênio (Delors, 1998). (DELORS apud OLIVEIRA, 2004, p. 1130-1131).

Assim, a escola passa a possuir um caráter de inclusão social, de redução das tensões, especialmente entre grupos mais periféricos, tradicionalmente marginalizados pelo processo capitalista, todavia, "[...] sem que os governos lhe disponibilizem investimentos suficientes, bons professores e inovações pedagógicas [...]" (LIBÂNEO, 2012, p.23). Segundo o autor, isso pode dar respostas quanto ao descaso com relação à remuneração, formação e condições de trabalho dos professores, pois "[...] para uma escola que requer apenas necessidades *mínimas* de aprendizagem, basta um professor que apreenda um *kit* de técnicas de sobrevivência docente (agora acompanhado dos *pacotes* de livros didáticos dos chamados *sistemas de ensino*)" (LIBÂNEO, 2012, p.23).

No mesmo sentido, podemos ver a afirmação de Rabelo, Segundo e Jimenez (2009):

> [...] Dito de outro modo, o conhecimento de caráter necessariamente mais universal, a ser incorporado pelo aluno – idealmente de forma ativa e participativa, é bem verdade - com respeito às diversas dimensões da realidade física e social, ao lado das ferramentas da comunicação oral e escrita etc...subsume-se ao princípio do atendimento de interesses colocados no aqui e agora da sala de aula. Constata-se, com efeito, que as oportunidades ampliadas de educação e de desenvolvimento efetivo do indivíduo proclamadas no discurso de Jomtien longe estão de expressar-se na apreensão do conhecimento assim concebido. Ao contrário, opera-se nesse contexto,

> um esvaziamento do conteúdo, em nome de um conjunto de habilidades, aptidões e valores apegados ao plano da imediaticidade e do utilitarismo, temperados com abstrações mistificadoras, deslocados de suas determinações ontológicas. Reeditam-se, em suma, concepções pedagógicas instrumentais e pragmáticas, em nome da adequação, em última análise, às demandas do mercado. (RABELO; SEGUNDO; JIMENEZ, 2009, p. 9-10).

Para essas autoras, o conhecimento historicamente produzido pela Humanidade foi ofuscado em detrimento de uma agenda que prioriza os saberes atitudinais, em termos de competências, habilidades e relações interpessoais:

> [...] Nesse quadro, é justo enfatizar, os conhecimentos universais produzidos historicamente pelo conjunto da humanidade são postos em segundo plano, adquirindo um caráter instrumental, de uso imediato e referenciado nos interesses dos educandos e na cultura de cada povo, sem qualquer articulação, contudo, com o complexo de complexos que configura a totalidade na qual inexoravelmente estão inseridos, os povos, as culturas e os indivíduos. (RABELO; SEGUNDO; JIMENEZ, 2009, p. 10-11).

Segundo Cação (2011), a ideia de um Estado mais eficiente e eficaz direcionou as reformas implementadas no Brasil pelo final da década de 1990, tanto a nível federal quanto estadual:

> [...] A reforma do Estado brasileiro teve, na privatização dos serviços públicos, a expressão mais intensa desse processo, juntamente com a forte influência de organismos internacionais como Banco Mundial, BIRD, entre outros (TOMMASI, WARDE, HADDAD, 1996). Substituem-se os princípios do direito público e conquistas sociais pelos princípios do mercado e do lucro, gerando a necessidade de ressignificar a ação do Estado e de seus serviços, na perspectiva do mercado. (CAÇÃO, 2011, p. 2-3).

Nas palavras de Alves:

> [..] O BM passou então a recomendar que as instituições públicas de ensino desenvolvessem as "capacidades básicas de aprendizagem" nas séries iniciais, e, quando necessário, em todo ensino fundamental, desde que este possa contribuir para satisfazer a demanda por trabalhadores que facilmente se adaptem ao mercado, ao adquirir novas habilidades [...] (ALVES, 2011, p. 7).

De acordo com Rabelo, Segundo e Jimenez (2009), isso pode ser observado no *Marco de Dakar*:

> [...] O Marco de Dakar, por sua vez, estipula um apanhado de normas a serem seguidas pelos países-membros, com vistas, no limite, a afastar do Estado a responsabilidade efetiva pelo provimento da educação pública. Dentre estas, destacam-se: "[...] Assegurar fluxo do auxílio externo (gestão/avaliação); Facilitar uma coordenação mais efetiva de doadores; Realizar monitoramento através de avaliações periódicas" [...] (RABELO; SEGUNDO; JIMENEZ, 2009, p. 11).

Portanto, segundo a ótica dos organismos internacionais mencionados, o investimento em educação é sinônimo de investimento para a produção de crescimento econômico (BACH;

LARA, 2012). Segundo essas autoras "[...] não se pode entender as intenções subjacentes e tão pouco as consequências das reformas educacionais sem abordar, mesmo que sem aprofundamento, as questões relacionadas à estruturação do mundo do trabalho no Brasil [...]" (BACH; LARA, 2012, p.7). Nesse sentido, podemos concordar com a argumentação dessas autoras de que a educação cabível para o Neoliberalismo do século XXI é aquela que lhe permita a perpetuação, ou seja, aquela que se alinhe às competências instrumentais, de forma a permitir um fornecimento permanente de mão de obra adequada às novas necessidades do Capitalismo globalizado. As autoras sustentam que o "[...] discurso neoliberal de que a pobreza é consequência da pouca escolarização tem o objetivo de aparentar um cuidado com a educação que, de fato, é a expressão da enorme carga ideológica a sustentá-lo [...]" (BACH; LARA, 2012, p.8).

Essa preocupação com a qualificação da mão de obra expressou-se pela atenção dada à legislação e programas oficiais destinados à Educação Profissional por meio das Diretrizes Operacionais em Nível Nacional através do Parecer da CEB/CNE n° 17, de 3 de dezembro de 1997 (BACH; LARA, 2012, p.11) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que atende, desde 1995, às orientações do Banco Mundial para estimular a distribuição de livros didáticos (BACH; LARA, 2012). Nesse mesmo sentido, pode-se entender a expressão "educação para a vida", tão frequentemente usada na redação de legislações e pareceres educacionais, entendendo-se aqui a vida como aquela relacionada à produção, vida produtiva. Também há os processos de avaliação de desempenho em grande escala e os mecanismos de financiamento de programas e projetos onde as relações de custo/benefício são avaliadas por índices como os de evasão e repetência escolar, priorizando a valorização dos modos de gerenciamento empresarial na esfera educacional pública. Segundo Alves "[...] de acordo com os interesses puramente econômicos, o BM tem priorizado a relação custo-benefício para definir o direcionamento do investimento em educação e a sua própria qualidade" (ALVES, 2011, p. 8).

Nesse mesmo sentido, Rampini (2011) explica a ação do Banco Mundial na área educacional:

> Os pacotes educacionais apresentados pelo Banco Mundial para a Educação Nacional são organizados por economistas e dentro da lógica econômica pretendem melhorar o acesso, promover equidade e garantir qualidade aos sistemas escolares por meio de reformas educacionais que tem por objetivo maior preparar os educandos para o mundo do trabalho. (RAMPINI, 2011, p. 80).

O interesse de representantes do empresariado local (nacional/regional) com relação ao processo educacional ficou evidente em face do grande número de ações engendradas por numerosos grupos empresariais e órgãos de classe, principalmente por meio de suas fundações. Conforme discutimos na seção referente ao *Movimento TPE*, vimos toda uma ação organizada da classe detentora dos meios de produção em prol da satisfação de seus interesses, ainda que suas ações apresentem-se revestidas das melhores intenções.

Atuando inicialmente de forma individual, vimos que, com o passar do tempo, as fundações empresariais mais fortes e organizadas começaram a apresentar comportamentos, interesses e ações concordantes entre si, de maneira que caminharam para uma aglutinação de forças na forma de movimentos unificados, aproximando-se da estrutura de coalizões advocatórias, ainda que, no caso brasileiro, não seja possível dizer que tenham atingido seu estágio pleno, em função de seu nível de heterogeneidade ainda ser relativamente elevado. De qualquer forma, não é necessário aprofundar-se muito para identificar a ação empresarial junto aos governos (tanto na esfera federal quanto nas estaduais) a fim de influenciar as políticas públicas em favor de seus interesses. Exemplos disso podem ser encontrados nos vários cargos públicos (executivos ou de consultoria) ocupados por representantes do empresariado.

Para Rabelo, Segundo e Jimenez (2009), o discurso dos órgãos internacionais de fomento prepararam o terreno para a desoneração do Estado com relação à educação, partilhando a responsabilidade com a mesma por todos os estratos sociais, abrindo as portas à participação de organizações não governamentais na esfera da política educacional:

> Na esteira das concepções postas à mesa de Jomtien, a Declaração de Nova Delhi destaca a educação como responsabilidade da toda a sociedade, envolvendo igualmente os governos, as famílias, as comunidades e as organizações não-governamentais, exigindo "o compromisso e a participação de todos numa grande aliança que transcenda a diversidade de opiniões e posições políticas" (1993, p. 1). (RABELO; SEGUNDO; JIMENEZ, 2009, p. 16).

Isso nos ajuda a compreender as razões de origem com relação ao que vimos na seção referente ao *TPE*, onde também pudemos observar como o mesmo organizou-se e a forma como encontrou para influenciar as ações dos governos federal e estaduais, superando barreiras de ordem político-ideológica. Exemplo disso são os nomes de Fernando Haddad e Paulo Renato Souza constarem dos quadros do *TPE*, sendo que ambos são membros de partidos adversários na política nacional (respectivamente PT e PSDB).

Hoje em dia, é até certo ponto comum encontrarmos parcerias entre órgãos educacionais oficiais e fundações de origem empresarial.

Recentemente (2014), as salas de leitura das escolas públicas do estado de São Paulo realizaram projetos de leitura participativa em parceria com o *Instituto Ayrton Senna*, o qual faz parte do *TPE*, apenas para citar um exemplo que ocorre na atualidade. Identificamos vários membros do *TPE* ocupando cargos na área educacional federal e, com relação ao estado de São Paulo, constatamos os nomes de Maria Helena Guimarães de Castro e Paulo Renato Souza (ambos ocuparam a posição de Secretários da Educação na SEE-SP durante a fase de implantação dos Cadernos do Professor e do Aluno) como membros do *TPE*, e o de Maria Inês Fini (Coordenadora Geral da Proposta Curricular para o Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio do Estado de São Paulo) como pessoa ligada aos órgãos de classe empresariais. Vimos também que o *TPE* recebeu aportes do Banco Mundial, tendo em vista seu alinhamento ideológico com as políticas propaladas por este.

Na esfera nacional, temos que, embora a lei 5692/71 tenha sido o marco orientador da política educacional brasileira até o advento da lei 9394/96, alguns Estados, como Minas Gerais, São Paulo, Paraná e Rio de Janeiro, concluíram pela necessidade de realizar reformas curriculares na década de 1980 (CAMPOS, 2004). No caso específico de São Paulo, Tavares (2009) menciona que os índices de evasão, repetência, baixo nível de aprendizagem e desinteresse levaram a SEE-SP e a CENP a elaborar novas Propostas Curriculares. Nessa elaboração houve uma tímida busca por uma proposta mais flexível, numa tentativa de colocar o professor como agente de sua disciplina e apto a gerir sua prática pedagógica (SOUZA apud TAVARES, 2009). Essa visão favorável à autonomia docente pode ser constatada na fala de Regina Ivamoto, Coordenadora da CENP à época:

> [...] Na expectativa de poder contribuir para o estabelecimento dessas condições, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas está oferecendo material para subsidiar o professor em reflexões e apoiá-lo na organização do trabalho pedagógico. Assim procedendo, espera estar fornecendo elementos que fortaleçam a autonomia didático-pedagógico do docente e, consequentemente, da escola, condição essencial para a pretendida transformação do ensino. (São Paulo, 1994).

Pode-se, pois, inferir que essa foi uma tentativa (embora tímida) do Governo de São Paulo, na gestão de Franco Montoro, em tornar o professor um protagonista do processo de implementação das modificações curriculares sugeridas, a qual não teve prosseguimento nos governos posteriores.

Para Cação (2011), o alinhamento entre os governos federal e estadual, em São Paulo, na década de 1990, propiciou condições favoráveis à implementação de reformas especialmente profundas na educação:

> Em São Paulo, a refinada consonância entre o governo federal (Fernando Henrique Cardoso) e estadual (Mário Covas), ambos do PSDB, fez deste estado antessala de mudanças mais profundas que se expandiram para outros lugares. A primeira reforma educacional paulista na década de 1990 ocorre no Governo Mário Covas (1995/2000) e sua Secretária da Educação, Tereza Roserlei Neubauer da Silva, converte-se numa das principais estrategistas dessa etapa do processo. O diagnóstico da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE) aponta a gestão como causa dos problemas educacionais do período: evasão, repetência, mau uso dos recursos públicos, e não a falta de investimentos. Institui-se um novo modelo de gestão que atenda às novas demandas da sociedade globalizada e do novo modelo de Estado, pautado na racionalização de custos da educação escolar. A reforma desloca o eixo do pedagógico para o administrativo, desconsiderando sua necessária interlocução e se materializa com o *Programa Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual*, cujos eixos centrais subordinam-se à lógica da racionalidade econômica e visam suprir as deficiências do sistema educacional: *1) Melhoria da Qualidade de Ensino, 2)Mudanças nos Padrões de Gestão e 3) Racionalização Organizacional*. (CAÇÃO, 2011, p. 3).

Houve um recrudescimento dos problemas tradicionalmente percebidos na rede pública estadual de educação, como redução salarial, aumento do número de alunos por sala de aula, falta de professores e aprovação em massa de alunos por efeito da progressão continuada mal implementada, "na busca por mudança, sem custos, dos índices desfavoráveis de reprovação e evasão, sem garantir a socialização dos conteúdos curriculares" (CAÇÃO, 2011, p. 4).

Segundo a autora, por sua vez, a gestão seguinte, prezou pelo aprofundamento das reformas já iniciadas pelo governo anterior:

> A SEE, na gestão de Geraldo Alckmin, inicia uma ofensiva na exploração do trabalho docente, com estratégias do mercado, visando ao aumento da produtividade dos trabalhadores mediante a *bonificação por resultados e desempenho, pautada basicamente pela assiduidade e frequência. Tal política descarta a negociação salarial com sindicatos e esvazia a potencialidade de mobilizações mais intensas, como a greve, pois a única possibilidade de reajuste salarial pela SEE é o bônus por assiduidade"* (CAÇÃO, 2011, p. 4-5).

A administração seguinte, o Governo de José Serra, teve como Secretária da Educação Maria Helena Guimarães de Castro, a qual, nas palavras de Cação, era "[...] experiente quadro da burocracia estatal, colaboradora de Paulo Renato Souza no MEC, e anuncia-se nova etapa da política educacional paulista, agora enfrentando problemas consequentes da própria política tucana para a educação pública" (CAÇÃO, 2011, p.5).

8.2 A implantação do Currículo Estadual e dos Cadernos do Professor e do Aluno

Em 2007, a SEE-SP lançou o plano de 10 ações e 10 metas para atingir, até o ano de 2010, o Plano Estadual de Educação, já mencionado em seção anterior. Segundo Cação:

> Estas metas do novo *Plano Estadual de Educação* evidenciam continuidade da política implementada pelo PSDB, em conjuntura mais difícil de consolidação e de agravamento dos problemas estruturais, decorrentes do modelo educacional pautado na racionalização da gestão, progressão continuada, política de bônus, secundarizando a dimensão pedagógica, comprometida pelas péssimas condições de trabalho e de infraestrutura das escolas.(CAÇÃO, 2011, p. 6).

Como decorrência, o Governo do Estado de São Paulo, com base nos resultados do SAEB (atual Prova-Brasil), do ENEM e outras avaliações externas realizadas, decidiu implementar uma série de alterações na rede estadual de ensino com vistas a obter uma melhor organização do sistema educacional de São Paulo e, desta forma, subsidiar um melhor desempenho da Educação Básica no estado. No decorrer dos anos de 2007, 2008 e 2009, a legislação educacional estadual sofreu alterações, sendo que, possivelmente, uma das mais importantes tenha sido a Resolução nº 76, editada em 7 de novembro de 2008 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, cujo texto discorre sobre a implementação da Proposta Curricular para o Ensino Fundamental – Ciclo II e para o Ensino Médio em todas as escolas da rede estadual. Esta Resolução constituiu-se no referencial básico obrigatório para a formulação da Proposta Pedagógica das escolas (SÃO PAULO, 2010a).

Segundo consta de documentos da SEE-SP:

> O currículo foi construído para atender às necessidades de estabelecer referenciais comuns que atendam ao princípio de garantia de padrão de qualidade (previsto pelo inciso IX do artigo 3º da LDBEN – Lei nº 9394/96) e de subsidiar as equipes escolares, por meio de diretrizes e orientações curriculares comuns que garantam aos alunos acesso aos conteúdos básicos, saberes e competências essenciais e específicas a cada etapa do segmento ou nível de ensino oferecido [...] As propostas dos componentes curriculares apresentam um plano de ensino anual por anos (séries)/bimestres sobre o que deve ser ensinado/aprendido, articulado a um plano de curso e às metas educacionais do governo do Estado de São Paulo...É importante que os professores formulem seus planos anuais considerando possibilidades e ajustes em relação ao conteúdo indicado nessas propostas, mesmo que, durante os bimestres, atualizem os demais aspectos associados à definição dos conteúdos indicados no Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010a).

Como uma das importantes consequências dessas modificações estruturais, no ano de 2008 a SEE-SP distribuiu um material a título de "recuperação" para os alunos, e, pela primeira vez, um material didático complementar alinhado à chamada Proposta Curricular

(atual Currículo Estadual), constituído por um conjunto de 76 cadernos destinados aos professores da rede estadual de ensino, os Cadernos do Professor, organizados por bimestre, série e disciplina, assim como seu equivalente para os alunos, os Cadernos do Aluno. Ainda segundo a SEE-SP "[...] O Caderno do Aluno é um complemento ao Caderno do Professor (lançado em 2008). Desenvolvido em 2009 para os cerca de 3,3 milhões de estudantes de 5ª a 8ª do Fundamental e de Ensino Médio, ele traz exercícios, mapas, tabelas, indicadores bibliográficos e dicas de estudo" (SÃO PAULO, 2010b).

8.3 Os Cadernos do Professor e do Aluno de Física como objeto de pesquisa

A iniciativa governamental mencionada, mais do que fornecer novos materiais didáticos, apresenta indícios de buscar uma alteração nos processos de ensino e de aprendizagem de forma a priorizar uma aprendizagem efetiva, seguindo, portanto, na linha de raciocínio que defende intervenções periódicas no processo educacional (HERNADEZ et al., 2000; BASTOS; NARDI, 2008). Contudo, todo processo de mudança é delicado e necessita tempo para ser compreendido e efetivado, o que gera, inevitavelmente, uma situação de *stress*, ou desconforto, entre os personagens envolvidos. Há também que se considerar todos os questionamentos que são trazidos no bojo de tais alterações, tais como os interesses explícitos e ocultos, os verdadeiros proponentes das modificações e a concordância dos envolvidos no processo (BASTOS; NARDI, 2008). É frequente a exclusão de tais questionamentos durante a execução desses processos (SILVA, 2006), muito embora sejam cruciais para a efetiva compreensão do fato em si, sendo este mais um dos fatores justificativos da pesquisa. Entretanto, é importante ressaltar que nem toda modificação que pleiteia o status de inovação efetivamente pode ser considerada como tal, inclusive por questões de concretização efetiva da mesma nas unidades de ensino (BASTOS; NARDI, 2008). Portanto, todo tipo de "inovação" requer estudo meticuloso a fim de poder delimitar adequadamente seu alcance e profundidade em relação à situação anteriormente vigente, sem o qual corre-se o risco de perder os pontos de referência e, portanto, os parâmetros de comparação, os quais permitiriam analisar o progresso (ou não) introduzido pela adoção da "inovação".

Para Kelly (apud DIAS; AMARAL, 2012), o planejamento curricular, desconsiderando a realidade escolar, incorre no risco de ignorar os personagens que atuam junto às escolas (em especial, professores e alunos), sendo que os professores deveriam participar de sua elaboração. Corroborando essa ideia, segundo Sacristán (2000), o currículo reflete os propósitos da sociedade e deve emergir do interior da escola. O mesmo autor

menciona ainda que, quando os professores adotam um dado livro didático para suas aulas, estão manifestando sua concordância com o que o editor desse material acredita ser importante para o currículo. Assim, concluímos que a adoção de um material didático oficial pelos professores da rede estadual deve externar a concordância desses docentes com a política educacional instituída.

Assim, há que se considerar a forma como os Cadernos foram desenvolvidos e implementados e a intenção quanto ao uso dos mesmos preconizada pelos gestores educacionais, a fim de obter os condicionantes que delinearam a recepção desse material pelos professores.

Oficialmente, observamos que o material foi desenvolvido como "um complemento", um material didático auxiliar que não deveria substituir o uso do livro didático, como informado no site oficial da SEE-SP[46]: "[...] O Caderno do Aluno não substituirá o livro didático, que continua sendo usado nas aulas da rede, mas será um complemento, mais uma ferramenta de estudo e pesquisa oferecida aos estudantes das escolas estaduais." (SÃO PAULO, 2012). O mesmo site informa quem desenvolveu o material: "[...] Os conteúdos do Caderno do Aluno foram elaborados por uma equipe multidisciplinar formada por educadores da Secretaria de Estado da Educação e por especialistas consultados pela pasta. A rede de educadores foi consultada para aperfeiçoar a nova versão do Caderno do Professor e, consequentemente, o Caderno do Aluno" (São Paulo, 2012). O site oficial da SEE-SP também informa sobre o cronograma de elaboração da Proposta Curricular:

> CRONOGRAMA
>
> A proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio está em desenvolvimento sob a responsabilidade de uma equipe coordenada pela professora Maria Inês Fini, composta de técnicos da Secretaria da Educação e de renomados especialistas em currículo para estes níveis de ensino e para o ensino das disciplinas.
>
> E segue o seguinte cronograma:
>
> **Outubro/2007**
> **16-**Apresentação inicial dos trabalhos em andamento a todos os Dirigentes de Ensino. Início do prazo de 30 dias para registro das experiências de gestão do currículo nas escolas e nas salas de aula em formulário próprio disponível neste site.

[46]Disponível em: <http://www.fde.sp.gov.br/pagespublic/Noticias.aspx?contextmenu=buscaspub&noticia=1028>. Acesso em 29 nov. 2012.

> **30-** Videoconferência para as equipes de 45 Diretorias de Ensino (ATP's e Supervisores) apresentando a organização da Proposta Curricular, o andamento dos trabalhos e a expectativa de participação dos educadores no processo.
>
> **Novembro/2007**
>
> **1º** - Videoconferência para as equipes de 45 Diretorias de Ensino (ATP's e Supervisores) apresentando a organização da Proposta Curricular, o andamento dos trabalhos e a expectativa de participação dos educadores no processo.
>
> **13/14**- Videoconferência para Diretores.
>
> Ainda em novembro deverão ser realizadas videoconferências para públicos específicos – Vice-Diretores e Professores Coordenadores de todas as escolas que oferecem o Ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio – com a mesma finalidade: apresentar a Proposta Curricular e o andamento dos trabalhos.
>
> Estas videoconferências serão disponibilizadas posteriormente por streaming para que os professores possam assisti-las pela internet e encaminhar suas dúvidas por meio do Fale Conosco disponível neste site.
>
> Até o final do mês será disponibilizada a versão preliminar da Proposta Curricular para estes níveis de ensino em formato de arquivo aqui no site.

Fevereiro de 2008

> Este mês, quando ocorrem as atividades de planejamento escolar, os documentos referentes às Propostas Curriculares para todas as disciplinas acompanhadas de seus princípios e diretrizes estarão em todas as escolas. Serão acompanhados de Cadernos para os professores de todas as disciplinas e séries referentes aos conteúdos do 1º bimestre e de Cadernos para os Gestores. Este material e um conjunto de vídeos curtos por disciplina disponibilizados por streaming (acessíveis pelos professores na própria escola) deverão subsidiar e orientar as atividades do planejamento 2008. A partir de 2008, a nova Proposta Curricular será implantada em todas as séries do Ciclo II do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Uma vez que os cadernos serão produzidos por bimestre, ao longo de 2008, eles poderão ser ajustados e revisados a partir das experiências de implantação pelos professores." (SÃO PAULO, 2013b).

Temos, então, uma afirmação oficial de que o novo material didático foi elaborado por autores externos às salas de aula, ou seja, não são professores em exercício na educação básica. Isso indica que a experiência dos professores em sala de aula foi ignorada nas fases de elaboração dos Cadernos. A afirmação de consulta posterior aos professores (grifo nosso), mostra que a opinião dos educadores foi "requisitada" apenas depois do fato estar consumado. A menção "[...] eles poderão ser ajustados e revisados a partir das experiências de implantação pelos professores" não garante, efetivamente, que a voz dos docentes seria ouvida, até mesmo pelo emprego do verbo *poderão* e não do verbo *serão*. Os efeitos de sentidos presentes na expressão indicam uma situação de adequação de interesses, na qual a opinião do professorado, ignorada durante o processo de elaboração dos Cadernos, foi consultada apenas como estratégia de justificação e acomodação dos personagens envolvidos, especialmente os professores, intentando apresentar uma conduta democrática, ou seja, apenas

pro forma. Isso coloca os Cadernos em uma situação de possível risco de rejeição pelos docentes, de acordo com Kelly (apud DIAS; AMARAL, 2012, p. 630), como mencionamos anteriormente. Também é possível observar a repetição do termo *renomados especialistas*, novamente como um recurso de força, de convencimento, em uma estratégia de antecipação quanto às possíveis críticas e reforço de sua posição.

Durante a elaboração da Proposta Curricular, a SEE-SP abriu um canal de comunicação para a obtenção de relatos de experiências positivas:

> *Mais de 3 mil relatos de experiências positivas foram enviados, em um mês e meio da primeira consulta, através do site "São Paulo Faz Escola".*
>
> A consulta para EF (Ciclo II) e EM foi uma forma interativa de compartilhar com a rede pública de ensino de São Paulo atividades bem-sucedidas, resultado da criatividade dos educadores na busca de soluções para os problemas do dia-a-dia das escolas.
> O formulário para relatos de gestão e experiências curriculares em sala de aula foi aberto na internet a partir de 16 de outubro e encerrado no dia 3 de dezembro. Foram 3.071 relatos, sendo 2.258 de experiências em sala de aula e 813 de gestão. Estes trabalhos já estão sendo analisados pelo grupo de especialistas que organiza a Proposta Curricular para o EF (Ciclo II) e EM, que será implementada na rede pública de São Paulo a partir de 2008. A professora Maria Inês Fini agradeceu a expressiva participação de professores e gestores nesta primeira experiência interativa da Rede.
> [...] Dirigentes Regionais de Ensino da região metropolitana de São Paulo e do interior do Estado foram apresentados ao "São Paulo Faz Escola", processo de construção da Proposta Curricular do Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio.
> [...] A secretária da Educação Maria Helena Guimarães de Castro ressaltou a importância da participação dos dirigentes "como canal de apoio para a implantação do Plano de Metas", uma nova agenda para a educação, do qual faz parte a Proposta Curricular.
> A coordenadora geral Maria Inês Fini detalhou o projeto "São Paulo Faz Escola", que inclui um site especial com formulário interativo no qual os professores, diretores, coordenadores, assistentes técnico-pedagógicos e supervisores poderão relatar experiências positivas de suas escolas. Maria Inês explicou também como será esta participação e os objetivos da proposta curricular prevista já para 2008... Os dirigentes deram seu apoio entusiasmado ao projeto. (SÃO PAULO, 2013c).

Todavia, juntamente com o relato de experiências positivas, deveria haver a possibilidade de receber críticas, porém não há menções à existência de tal possibilidade. Há a informação do relato de aproximadamente 3000 experiências positivas, o que, num universo de aproximadamente 220000 professores, representa algo em torno de 1,5% do número de docentes, e, como um profissional poderia relatar mais de uma situação, a representatividade poderia ser ainda menor. A palavra "*especialistas*" volta a surgir mais uma vez. Isso, somado ao uso do termo *equipe multidisciplinar,* permite interpretar essas passagens como um

argumento de força, de convencimento, antecipando possíveis críticas com relação ao material, especialmente pelo professorado.

Os gestores também parecem ter uma visão bem definida quanto ao tipo de trabalho que deve ser desenvolvido pelo professor:

> [...] É uma forma de organizar o tempo didático do professor, porque o professor terá muito mais tempo para interagir com o seu aluno, que não vai precisar ficar copiando todo o conteúdo da lousa", disse a secretária, Maria Helena Guimarães de Castro, nesta segunda-feira (16) na apresentação do novo material.
> [...] O Caderno do Aluno também será uma forma dos professores e os pais monitorarem o trabalho dos alunos. (SÃO PAULO, 2013).

Como veremos, a justificativa de poupar o tempo do aluno de "*ficar copiando todo o conteúdo da lousa*" parece não se verificar na prática, em razão de haver uma falta de conteúdos nos Cadernos que requer a complementação por parte do professor (fazendo uso do livro didático e dos textos em lousa, como anteriormente aos Cadernos), como poderá ser observado nos recortes das entrevistas dos professores, apresentados mais adiante.

A apresentação do Currículo Estadual (então Proposta Curricular) também menciona a intenção quanto ao uso do novo material:

> [...] O terceiro eixo trata da gestão do currículo na sala de aula e estrutura um material de apoio às atividades do professor com sugestões de aulas, de materiais complementares, de avaliação e até de projetos de recuperação paralela.
> Ao contrário de mais uma novidade pedagógica, essa ação coordenada valoriza a continuação de diversos caminhos curriculares que, mesmo na ausência de coordenação central, diversas escolas desenvolveram, enquanto outras ainda estão nos primeiros passos. São essas práticas de gestão e de sala de aula que a Secretaria de Educação irá identificar como subsídios para a construção da Proposta Curricular do Estado, partindo de uma ampla consulta interativa à rede de ensino. (SÃO PAULO, 2013a).

O discurso oficial menciona explicitamente o termo "sugestões", algo não compulsório, optativo portanto. Todavia, há indícios de que as reações por parte dos professores não foram tão positivas quanto o discurso oficial faz parecer (vide os recortes das entrevistas, mais adiante). Exemplo é a posição crítica e desfavorável manifestada pela CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), publicada em 16 de fevereiro de 2009, sobre os Cadernos do Professor e do Aluno, com respaldo de pesquisadores da área educacional independentes da SEE-SP (anexo A2). Nesse texto, vários sindicatos de professores paulistas denunciam a falta de consulta adequada a todos os envolvidos, a subserviência da SEE-SP aos ditames do Banco Mundial, a desqualificação e o esvaziamento da profissão docente. No mesmo texto, os sindicatos também acusam a Secretária da Educação de agir de forma autoritária, e que o Governo está a atuar para moldar os

professores de acordo com um perfil tecnicista, dentro dos ditames do neoliberalismo. Segundo pudemos nos informar, a "moldagem" dos professores mencionada na reportagem seria realizada por meio de um curso realizado pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores Paulo Renato Costa Souza[47] (vide, em especial, a entrevista do Prof. 3, na seção Anexos, sobre o curso "A Prática Docente").

Dessa forma, não observamos uma convergência entre os discursos dos agentes da SEE-SP e o dos representantes dos professores.

Assim, foi apresentada a Proposta Curricular unificada para todo o estado de São Paulo, de forma acabada e aparentemente, em sua versão final, apesar do nome "proposta".

Concordamos com Cação quando ela afirma que:

> [...] a proposta paulista visa à homogeneização do conhecimento escolar e das práticas curriculares, carregando a noção de **currículo** como **produto acabado,** como fato ou artefato (PACHECO; PEREIRA, 2007), caracterizando, no limite, retorno ao paradigma técnico-linear (MACDONALD, 197; DOMINGUES, 1986), às concepções de Tyler (1974), sob roupagem, mais sofisticada.(CAÇÃO, 2011, p. 8).

Todavia, a mesma autora, em outro trabalho, afirma que:

> As escolas públicas não são iguais, assim cabe à equipe gestora organizar a ação pedagógica, buscando a autonomia do fazer educacional, pensando coletivamente a prática, sem perder de vista o vínculo entre ação-reflexão-ação. Isso não significa buscar uma única forma de organizar o trabalho e a prática pedagógica, mas, construir a identidade escolar. (CAÇÃO, 2011a, p.3).

Assim, consideramos que os Cadernos do Professor e do Aluno são apenas uma das facetas do processo de reformulação da educação paulista, a qual teve início nos primórdios da década passada e ainda encontra-se em curso. A forma como se deu a implantação desses Cadernos apresenta indícios de não ser a mesma na visão da SEE-SP, dos professores e dos pesquisadores. Segundo David (2012), a Proposta Curricular para o estado de São Paulo (atual Currículo Estadual) chegou "[...] sem avisar, surpreendendo a todos e de maneira especial os que, em curto prazo, devem levá-la a cabo, com o compromisso de certificação de

[47]Criada em 2009, a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores "Paulo Renato Costa Souza" integra o Programa Mais Qualidade na Escola e oferece cursos de formação continuada aos 270 mil funcionários da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, presentes nos órgãos centrais e vinculados, em 91 Diretorias de Ensino e em 5.300 escolas. A EFAP mantém parcerias com instituições de ensino, entidades públicas e privadas e organizações nacionais e internacionais dedicadas ao fomento à educação. Alguns parceiros atuais da EFAP são: USP, UNICAMP, UNESP, Universidade Anhembi Morumbi, Fundação Lemann, Instituto Crescer, British Council, Corpo de Bombeiros, Microsoft, Intel e Comgás. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=6257>. Acesso em 15 jan. 2015.

‘salvadora da pátria’” (DAVID, 2012, p.185). A mesma autora, referindo-se ao Caderno do Professor, afirma:

> Os conteúdos estão divididos pelo número de aulas previstas para cada tema. Um esquema que, além de restringir o trabalho do professor ao cumprimento das tarefas pode ser definido como um dificultador para que ele, professor, realize mudanças, ou faça escolhas sem se comprometer, conforme manifestação destes profissionais em entrevista que realizei, como parte da pesquisa já comentada. (DAVID, 2012, p.189).

Podemos perceber fortes semelhanças entre os Cadernos e os materiais provenientes dos SAE, conforme discutido por Bego (2013). Mas também identificamos diferenças relevantes quando consideramos o tratamento dado aos conteúdos. Nos SAE, os conteúdos considerados relevantes são totalmente incorporados, mas identificamos que nos Cadernos há uma ausência dos mesmos, a não ser por alguns poucos textos. Em acréscimo, devemos ressaltar que tais Cadernos são um material pedagógico licenciado pela FCAV (Fundação Carlos Alberto Vanzolini)[48], com a qual a SEE-SP mantém um contrato renovado periodicamente, apresentando mais um ponto de semelhança aos SAE. É um produto que vem pronto, acabado, com toda a programação de atividades docentes preestabelecida e com a avaliação também predeterminada. Ao professor, cabe apenas aplicar o protocolo, o que é um dos indícios de uma perspectiva de ensino instrumental.

David (2012) também menciona que não houve consulta ou preparação dos professores para a utilização dos Cadernos, pois os mesmos foram apresentados já no momento de sua utilização em sala de aula:

> [...] 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.189).

[48]Em 2007, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo implantou um currículo único para todas as 5.300 escolas da rede pública estadual. O Programa foi chamado de São Paulo Faz Escola.
A GTE/FCAV geriu a produção e elaboração dos materiais pedagógicos que serviram de apoio aos 200 mil professores, 30 mil gestores e 4,5 milhões de alunos. Durante os três anos de trabalho, foram editados cerca de 300 milhões de exemplares de Cadernos do Aluno e mais de 50 milhões de Cadernos do Professor referentes às treze disciplinas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Além dos materiais pedagógicos, os docentes participaram de formações continuadas em cursos como A Rede Aprende com a Rede e Apoio à Continuidade de Estudos. Disponível em: <http://www.vanzolini.org.br/conteudo.asp?cod_site=0&id_menu=781>. Acesso em 10 set. 2014.

A afirmação de David confere com as declarações que obtivemos em nossas entrevistas com professores da rede pública estadual de educação e com os trabalhos de Cação (2011, 2011a) e Busquini (2013):

> [...] Entretanto, o sedutor discurso não correspondeu à prática: as escolas não opinaram sobre os pressupostos e as necessidades de implantação de uma proposta curricular, sequer foram consultadas sobre suas experiências exitosas ou sobre as condições concretas de trabalho para o desenvolvimento dessas inovações. Uma vez mais, docentes, gestores e estudantes foram desconsiderados. (CAÇÃO, 2011, p. 10).

> [...] Os professores viram-se alijados dos processos de tomada de decisões. Expropriados dos meios de produção de seu trabalho e do seu saber, tornam-se executores reincidentes. Viram seu cotidiano ser totalmente alterado ao serem obrigados a atender às novas diretrizes e metas definidas pela SEE, mediante a adoção compulsória do Jornal do Aluno, no início de 2008. (CAÇÃO, 2011a, p.11).

> [...] No caso da SEESP, embora tenha promovido um seminário em 2006 debatendo as propostas curriculares, na sua elaboração de fato não houve a participação dos professores, restando a eles o exercício de sugestões e críticas após sua implantação. (BUSQUINI, 2013, p. 87).

Nesse ponto da argumentação, devemos relembrar o que expusemos anteriormente sobre o modelo de Guskey, segundo o qual os professores podem não modificar sua conduta docente caso não estejam plenamente convencidos de que o que estão a fazer repercuta positivamente nos alunos (MARCELO GARCIA, 1999), e também a afirmação de Fullan de que "[...] qualquer tipo de mudança no ensino, no currículo, depende, em grande parte, dos professores" (FULLAN apud MARCELO GARCIA, 1999, p.47), ou os argumentos de Kelly, já apresentados.

Temos também a argumentação de Marcelo Garcia de que os professores costumam rejeitar as inovações ou reformas (em grande escala) quando as mesmas são acompanhadas pela mensagem de que os professores são meros usuários de instrumentos didáticos, o que é agravado quando a informação recebida provém exclusivamente de materiais curriculares já elaborados (MARCELO GARCIA, 1999), prontos, o que pode indicar uma perspectiva técnica. Essa situação favorece a criação de mecanismos de resistência dos professores contra as ações de modificação do seu agir docente.

Segundo vários pesquisadores, com a implantação da nova Proposta e o uso dos Cadernos, houve uma severa redução da já limitada autonomia escolar e uma tentativa de homogeneização do processo educacional em nível estadual, o que nos parece inviável, dadas as dimensões e disparidades regionais de um estado tão grande quanto São Paulo. Maia

(2013), identifica as "novas atribuições" dos gestores e professores de acordo com a Proposta Curricular:

> [...] O papel da gestão da escola (direção e coordenação) seria então a de cobrar dos professores a aplicação da proposta curricular capacitando-os para se apropriarem da mudança e também que dela participem...
> Quanto ao professor, sua função é utilizar o material que apresenta situações de aprendizagem especificando detalhadamente a dinâmica de sala de aula: tempo previsto para cada aula; conteúdos e temas; competências e habilidades; estratégias de ensino: recursos e avaliação. (MAIA, 2013, p.32).

Para Cação (2011a), a fala da Coordenadora Maria Inês Fini deixa clara a posição do governo paulista de que a autonomia escolar não apresentou resultados satisfatórios:

> [...] Para a SEE, o envio à totalidade das escolas da *Proposta Curricular do Estado de São Paulo,* mais do que uma declaração de intenções, era "garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências [...]." Seu objetivo é claro: dar início a "uma contínua produção e divulgação de subsídios que incidam diretamente na organização da escola como um todo e nas aulas." (FINI apud CAÇÃO, 2011a, p.11).
> O texto deixa bastante elucidado o pressuposto de que a autonomia construída pelas escolas não foi positiva para a qualidade de ensino. Pressuposto confirmado pela Secretária da Educação, em entrevista ao jornal *Folha de S. Paulo*, e mais, que a organização do trabalho docente, direito e competência, inclusive legais, da escola não mais serão sua atribuição, pois esta passará a ser "tutelada". (CAÇÃO, 2011a, p.11-12).

Símbolo da situação de imposição desse material à revelia das posições e críticas dos docentes é o trecho a seguir:

> Acrescente-se ao ajuizamento a recomendação da Coordenadora Geral para que as contestações, ou discordâncias por parte dos professores, caso se manifestem, com relação à Proposta Curricular, não devem ser aceitas e, que "[...] com o suporte do Diretor e de outros professores, o professor coordenador tem o direito, a obrigação de solicitar ao professor a apresentação de um projeto substitutivo que garanta o mesmo aprendizado previsto para os alunos na Proposta em curso." (FINI, 2009). Com relação ao uso do Caderno, manifesta-se Fini:
>
> > "O professor que **não** quiser usar o Caderno do Professor, ele **não** tem liberdade para fazer o que ele quer, e poderá usar outros recursos desde que garanta que os alunos desenvolverão as habilidades e competências previstas no Currículo [...]" (DAVID, 2012, p.192, grifos nossos).

A fala de Fini, mencionada no trecho acima por David, deixa clara a intenção de golpear e restringir, ainda mais, a já quase inexistente liberdade docente. O uso da frase "*...garanta o mesmo aprendizado previsto...*" se apresenta como um claro instrumento de coerção sobre as possíveis objeções dos professores, pois é impossível, ao professor, "garantir" o aprendizado de um aluno.

Como menciona David, esse projeto surge como uma ação para a "recuperação da ineficiência consequente do processo descentralizador que concedeu autonomia às escolas para elaborarem seus próprios projetos pedagógicos" (DAVID, 2012, p.192). Ao professor, cabe apenas acatar, *incontinenti*, às prescrições da SEE-SP.

Isso posto, constitui-se um quadro de desconsideração à comunidade escolar e ao que prevê a própria legislação educacional, como citado por essa autora:

> [...] Evidencia-se a falta de apreço e descompromisso com os princípios da gestão democrática, da autonomia do professor e da construção coletiva do projeto político pedagógico, conforme prerrogativa do art. 3º da LDB nº 9394/96, alinhadas ao disposto no inciso VI, do art. 206, da Constituição Federal de 1988, preceitos que se articulam ao art. 14 da mesma LDB. Além das referências apresentadas, a nova LDB retomou do art. 32 (inciso III), como norte de toda educação nacional, a exigência de pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, numa indicação clara do primado dos princípios democráticos como referência da dinâmica escolar, princípios estes desconsiderados na elaboração e implantação da Proposta Curricular em análise, facilmente comprováveis na formatação do Caderno do Professor. (DAVID, 2012, p. 192).

Para Cação:

> [...] É possível também depreender que o modelo intervencionista e burocrático de currículo está presente na Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Assim podemos identificar, juntamente com Sacristán (2000), que "a administração regula o currículo determinando conteúdos, aprendizagens [...] e aspectos relacionados com a educação (hábitos, habilidades, atitudes)¨. Igualmente intervém "na hora de propor sugestões metodológicas." (CAÇÃO, 2011a, p.14).

Desta forma, é possível dizer que a SEE-SP fez uma reinterpretação da legislação educacional federal ao tratar o tema da autonomia escolar, como consta do *Caderno do Gestor*, volume 1, ano 2008, à página 29, (material com reprodução integral ou parcial não autorizadas) onde se pode ler que a autonomia das unidades escolares está limitada às regras estabelecidas pelos sistemas de ensino que as administram (SÃO PAULO, 2008, p.29), e anuncia a Proposta Curricular estadual como sendo um desses limites. À página 30 do mesmo documento, pode-se ler que os baixos índices dos principais indicadores de avaliação de massa (IDEB, PISA, SARESP) justificam uma ação urgente de intervenção por parte da SEE-SP, baseada na definição, implantação e avaliação de uma política "*radical*" (termo utilizado no texto) em defesa dos saberes socialmente valorizados. Entendemos isso como um discurso de responsabilização das unidades escolares, no sentido de que as mesmas até então agiam de forma independente e geraram a situação de baixos índices de desempenho verificados, como se não estivessem seguindo, desde sempre, às orientações governamentais emitidas pela própria SEE-SP. Esta também ignora, convenientemente, as questões salariais, as precárias

condições de trabalho, e demais complicadores, como os processos de formação inicial e continuada.

Esse comportamento da SEE-SP, responsabilizando as escolas e os docentes pela situação educacional, está de acordo com as observações de Rabelo, Segundo e Jimenez , ao estudarem a influência das políticas propaladas por órgãos internacionais sobre países da periferia econômica:

> [...] Com efeito, as políticas de avaliação são instrumentos sistemáticos e periódicos, presentes na forma de recomendações, em todas as declarações aqui apresentadas. Na essência, criam a ilusão de que é preciso reformar a educação, atribuindo ao professor um papel determinante no alcance da qualidade do ensino público. Nessa acepção, responsabilizam o docente pelo inventário infindável dos problemas educacionais, condenando-o pelas precárias condições do ensino público com que nos defrontamos de forma particularmente drástica nos países pobres. (RABELO; SEGUNDO; JIMENEZ, 2009, p. 14).

Assim, segundo as autoras, podemos assumir que o processo referente à implantação dos Cadernos, como decorrência da Proposta Curricular, revestiu-se de um caráter autoritário, prescritivo e marginalizador dos docentes que, em última análise, seriam os responsáveis pela sua realização em sala de aula. Entendemos que todo o processo seguiu as indicações de origem externa previstas em *Nova Delhi* e *Dakar*, inclusive na busca dos responsáveis pela má situação educacional (no caso, os professores).

Concordamos com as palavras de David quando ela sintetiza o processo de implantação da Proposta Curricular e, como consequência, dos Cadernos:

> [...] O cenário apresentado revela uma estrutura administrativa centralizada, tecnicista e burocrática, que colocou em xeque não só a autonomia como a competência do professor. O raciocínio que pouco a pouco toma corpo é que a urgência que se põe em nome da qualidade da educação pode ser traduzida por reordenamento ou adequação mensurável a um projeto de sociedade que, sobrepujando o local e mesmo o nacional, para constituir-se internacional, estabelece parâmetros sem fronteiras, dita normas para nossas vidas e estabelece metas para a educação (DAVID, 2010, apud DAVID, 2012, p.193).

Da mesma forma, temos também o trabalho de Zan (2012) mostrando a visão técnico-burocrática manifestada pelos documentos emitidos pela mesma SEE-SP:

> [...] Nessa estratégia do governo paulista é possível vislumbrarmos uma concepção de divisão do trabalho pedagógico, já analisada por outros autores e presente em diferentes momentos de nossa história, ou seja, cabe à burocracia estatal pensar e planejar o trabalho que será "aplicado" pelo professor em sala de aula. De certo modo, essa concepção curricular, expressa no material divulgado pela Secretaria de Educação de São Paulo, reafirma o que Hypólito (1991) sinaliza ao analisar o contexto das reformas curriculares do final do século XX: a opção por um modelo

> técnico-burocrático, caracterizado pela redução da autonomia do professor em relação ao ensino e à organização da escola. (ZAN, 2012, p. 61).

Essas observações estão de acordo com a afirmação de Oliveira (2004), quando, anos atrás, ela comenta sobre as reformas educacionais influenciadas pelas ideologias dos órgãos de fomento internacionais:

> [...] tais reformas serão marcadas pela padronização e massificação de certos processos administrativos e pedagógicos, sob o argumento da organização sistêmica, da garantia da suposta universalidade, possibilitando baixar custos ou redefinir gastos e permitir o controle central das políticas implementadas. (OLIVEIRA, 2004, p. 1131).

É possível perceber a aproximação entre as recomendações de órgãos internacionais de fomento e as ações impetradas pelo governo paulista com relação à educação.

A implantação da Proposta Curricular e suas consequências não se deu de forma livre de críticas e questionamentos, como menciona Zan (2012). Segundo essa autora, já em 2008, o Fórum de Graduação promovido pela Associação Nacional de História (ANPUH) teceu fortes críticas quanto ao papel reservado ao professor:

> [...] mero executor de propostas elaboradas a priori, de maneira unidimensional, desconsiderando projetos em desenvolvimento nas escolas, bem como as discussões acumuladas nos últimos trinta anos, envolvendo pesquisas sobre a história das disciplinas escolares, saberes históricos escolares, culturas escolares e saberes docentes, dentre outras.
> [...] o conjunto de documentos apresentados, apesar de referir-se à autonomia, ao pensar crítico, como metas educacionais a serem colocadas em práticas por docentes e discentes, acaba, ambiguamente, negando-os. A lógica que prevalece é a de um sistema interessado numa produtividade mensurável, politicamente controlada, por meio de procedimentos avaliativos padronizados e mecanicamente colocados em ação. (ZAN, 2012, p. 66).

Houve também a reação da APEOESP (Associação de Professores do Ensino Oficial de São Paulo) , exposto no boletim "Proposta Curricular do Estado de São Paulo: uma análise crítica˝", após consultas a pesquisadores da área:

> Dentre as principais críticas estão a maneira como a proposta foi inserida na rede, ou seja, sem *a necessária participação de todos os envolvidos direta ou indiretamente no processo educacional escolar;* a desconsideração acerca da diversidade cultural do estado presente na proposta e a posição de "aplicador de currículo" que é atribuída aos professores da rede. O documento afirma que o currículo apresentado no documento é restrito e retira a autoria do trabalho didático e a autonomia docente. Nesse sentido, a entidade analisa que essa proposta está *alinhada com as diretrizes sociais e econômicas do chamado capitalismo globalizado*. E aponta que esta concepção social e econômica tem demonstrado não ser eficiente na resposta às necessidades da sociedade em relação ao trabalho, saúde, educação, lazer [...] (ZAN, 2012, p. 66).

Observamos, então, que tudo isso é feito na busca por um bom desempenho dos alunos nas provas do SARESP e atingir as metas do IDESP, legitimando uma pedagogia de prêmios e castigos através da política de bonificações financeiras a todos os profissionais da educação cujos alunos obtenham bom desempenho, e colocando o ideal de uma educação democrática em segundo plano (ZAN, 2012, p.194). As palavras de Oliveira, pronunciadas em 2004 parecem extraordinariamente atuais:

> [...] Na realidade aquela escola tradicional, transmissiva, autoritária, verticalizada, extremamente burocrática mudou. O que não quer dizer que estejamos diante de uma escola democrática, pautada no trabalho coletivo, na participação dos sujeitos envolvidos, ministrando uma educação de qualidade. Valores como autonomia, participação, democratização foram assimilados e reinterpretados por diferentes administrações públicas, substantivados em procedimentos normativos que modificaram substancialmente o trabalho escolar. O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente. (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Podemos também observar que os Cadernos (o do Professor em especial) determinam a forma de uso dos livros didáticos, como podemos ver no Caderno do Gestor, volume 3 (2008a):

> Diferentemente dos livros didáticos adotados pelas escolas, os Cadernos explicitam e exemplificam a proposta metodológica do sistema estadual de ensino para as suas escolas. Assim, o uso dos livros didáticos ou de outras estratégias criadas pelos professores deve ter por espelho os Cadernos das disciplinas.
> O texto da Proposta Curricular (p. 11) diz:
>
> *Por isso, esta Proposta Curricular tem como princípios centrais: a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e de escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho.* (SÃO PAULO, 2008a, p.20).

No mesmo Caderno do Gestor, podemos ver um longo texto explicativo sobre a constituição de parcerias entre as escolas e o empresariado:

> [...] O ideal é a construção de um projeto de parceria pela escola (definindo diretrizes, estratégias, objetivos, metas, processos de avaliação, infraestrutura, recursos humanos/responsáveis, contrapartida financeira, cronograma, etc.) que reflita as necessidades diagnosticadas na sua Proposta Pedagógica, e depois buscar um parceiro que possa ajudá-la na execução desse projeto.
> [...] Há uma direção política no estabelecimentode parcerias pela escola, de acordo com os seguintes argumentos: a importância da participação da sociedade civil no processo de recuperação e melhoria da qualidade do ensino nas escolas; e a necessidade de descentralizar e desconcentrar ações, de forma a propiciar a autonomia de gestão em nível local.
> [...] Muitas instituições parceiras não se caracterizam como empresas privadas no sentido estrito do termo, pois são associações de direito privado, sem fins lucrativos, como os institutos que congregam várias empresas, ONGs,fundações etc.

> Como tendência, o que se observa é que a motivação das empresas tem por origem a criação ou a manutenção de sua imagem social e, nesse sentido, os investimentos feitos em educação equiparam-se àqueles direcionados a outras áreas sociais, caracterizados essencialmente como assistência social. (SÃO PAULO, 2008a, p.25).

Ou seja, estas falas estão alinhadas com o preconizado pelo discurso das agências internacionais de fomento, onde se atenua a responsabilidade do Estado pela educação e redistribui-se a mesma por toda a sociedade, buscando maior espaço de atuação do empresariado no meio educacional por meio de parcerias, como foi mencionado anteriormente (RABELO; SEGUNDO; JIMENEZ, 2009, p. 16). Esse alinhamento também pode ser observado por meio do discurso oficial que estimula a competição, o aumento do desempenho e a bonificação por metas atingidas, todas características típicas do meio empresarial e transpostas para a área educacional, como recomendadas pelo Banco Mundial e seus congêneres, ou seja, manifestações do neogerencialismo, mencionado anteriormente..

> [..] Juntamente, com a Proposta Curricular veio um pacote educacional com medidas meritocráticas. Em uma entrevista dada a revista Veja, em fevereiro de 2008, Maria Helena Guimaraes de Castro, então Secretaria da Educação do Estado disse: *os professores querem aumento, mas dissociado do desempenho.* Ela e Paulo Renato Souza, seu sucessor (**já falecido**), *acreditam* (**no caso dele, acreditava**) *que há necessidade da competição* entre os professores, que somente o aumento de salário deve ser de acordo com o desempenho de cada docente. O processo se dá da seguinte forma: os professores efetivos, ou seja, concursados, realizam uma prova que requer conhecimento sobre os conteúdos específicos de cada disciplina e a parte pedagógica, somente 20% dos docentes da rede pública do Estado de São Paulo são contemplados com o aumento de 25% no salário base. Após essa primeira etapa, são colocadas cinco faixas de promoção, possibilidade de quatro aumentos durante a carreira feitos pelo *concurso de promoção* que será realizado a cada 3 (três) anos.
> Há também o bônus mérito. Ele funciona como uma espécie de 14º salário. Os critérios para o recebimento do bônus contam com a assiduidade do docente e o desempenho dos alunos no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP). (RAMPINI, 2011, p. 78, grifos nossos).

Assim, cremos ser incontestável a firmação de Rampini de que "a reforma curricular que ocorreu em 2008 no Estado de São Paulo, utilizando como instrumento o Caderno do Professor e as apostilas dos alunos, exibem a ideologia do Banco Mundial" (RAMPINI, 2011, p. 80).

Essa interpretação pode ser complementada com a de Zan (2012):

> [...] É possível observarmos uma aproximação do discurso curricular da proposta paulista com o presente nos documentos curriculares publicados nos anos de 1990, tendo como ênfase o objetivo de promover o desenvolvimento de competências e habilidades, principalmente aquelas voltadas para a leitura e escrita.
> Apresenta-se uma concepção do professor como "aplicador da proposta". É também retomada uma noção de padronização da aprendizagem, desconsiderando tantas pesquisas que apontam para esta como uma atividade de apropriação do conhecimento que é cultural, histórica, social e singular. (ZAN, 2012, p. 66).

Ao chegar a esse ponto, acreditamos haver caracterizado suficientemente a intenção da SEE-SP e os condicionantes que levaram o Governo Estadual paulista à elaboração e implantação dos Cadernos do Professor e do Aluno.

8.4 Comentários sobre os Cadernos do Professor e do Aluno de Física

Um dos problemas com os quais a pesquisa deparou-se foi quanto à análise dos Cadernos do Professor e do Aluno (os exemplares analisados pertenciam às edições de 2008/2009). Identificamos uma carência de trabalhos sobre a análise de materiais de ensino apostilados. Uma vez que não são propriamente livros, não seria adequado analisá-los como se o fossem, porém, devido à falta de recursos que permitissem um adequado embasamento, optamos pela utilização da análise pessoal realizada pelo pesquisador, fazendo uso de sua experiência enquanto docente do Ensino Médio da rede pública estadual. Tomamos o cuidado de levar em consideração, durante a análise, que os mesmos não são livros didáticos, mas sim um tipo de sistema apostilado de ensino. Cada volume dos Cadernos do Professor e do Aluno foi analisado individualmente. Fizemos o levantamento comparativo entre o número de Situações de Aprendizagens (SA) e o de aulas destinadas à sua aplicação, apresentadas na tabela 2, a seguir:

Tabela 2: número de Situações de Aprendizagem (SA) e número de aulas, por série e volume

Série	Volume	nº de SA	nº de aulas	Série	Volume	nº de SA	nº de aulas	Série	Volume	nº de SA	nº de aulas
1ª	1	10	20	2ª	1	11	11	3ª	1	8	14
1ª	2	7	15	2ª	2	12	16	3ª	2	8	16
1ª	3	6	16	2ª	3	9	16	3ª	3	10	16
1ª	4	5	16	2ª	4	7	16	3ª	4	9	16

Fonte: autor

Esta tabela nos permite observar que há um elevado número de situações de aprendizagem em relação à quantidade de aulas previstas. Caso o docente intente cumprir integralmente as orientações constantes nos Cadernos, acabará restrito ao cumprimento dos protocolos propostos, em razão da simples falta de tempo para efetuar alterações nas aulas, inclusive para utilizar, paralelamente, algum livro didático, a fim de suprir uma possível falta de conteúdos nos Cadernos.

Algumas observações relativas a falhas de revisão chamaram nossa atenção durante a análise do material, listadas a seguir:

1. Caderno do Professor, 1ª série, v.1, p.41: apresenta-se a segunda lei de Newton como $d\vec{P} = \int \vec{F}\, dt$, quando o correto seria $\Delta\vec{P} = \int d\vec{P} = \int \vec{F}\, dt$, pois, se $\vec{F} = \frac{d\vec{P}}{dt} \Rightarrow \frac{d\vec{P}}{dt} dt = \vec{F}\, dt \Rightarrow \int \frac{d\vec{P}}{dt} dt = \int \vec{F}\, dt \Rightarrow \Delta\vec{P} = \int \vec{F}\, dt$. Mais que um simples erro de revisão, isso poderia ser visto (como), ou propagar, uma falha conceitual.

2. Caderno do Aluno, 1ª série, v.2, p.13: ilustração de uma máquina bate-estacas fora de escala sem menção explícita (tanto ao docente como ao aluno), o que está em desacordo quanto aos critérios para apresentação de figuras em materiais didáticos (segundo os critérios de análise do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, versão 2012).

3. Caderno do Aluno, 1ª Série, v.4, p.18: as Leis de Kepler não são apresentadas, deixando isso a cargo do professor, e direciona-se o aluno (por meio de atividades) a fim de que o mesmo chegue às referidas leis.

4. Caderno do Aluno, 2ª série, v.1, p.56: erro de revisão e informação incorreta ao afirmar que em Vênus e Marte não há Efeito Estufa (o efeito ocorre, porém com intensidade diferenciada em relação à Terra, em função da diferente composição atmosférica).

5. Caderno do Professor, 2ª série, v.3, p.15, figura 2: erro de revisão na explicação (a explicação está invertida, o correto é que a cor azul indique maior pressão e a cor branca indique menor pressão).

Assim, identificamos inicialmente vários problemas que remetem a falhas de revisão, já mencionados no trecho imediatamente anterior, o que indica que os Cadernos foram editados e colocados em uso carecendo de uma revisão mais detalhada e cuidadosa, permitindo-nos questionar a razão pela qual foram introduzidos nas escolas de uma forma que nos pareceu precipitada.

Continuando, pudemos observar que os Cadernos apresentam uma grande quantidade de atividades pré-estabelecidas, as quais o professor “deve” fazer com que os alunos

executem, como forma de adquirir as habilidades e competências desejadas. Para atingir esse objetivo, as atividades são, sem exceção, acompanhadas por roteiros muito detalhados, com estimativas inclusive com relação ao tempo que o professor deve dedicar a cada ação. Há abundância, também, de sugestões de perguntas a serem feitas aos alunos, de maneiras de como conduzir a aula, como e o que avaliar e indícios que devem ser observados pelo professor para realizar adequadamente a avaliação dos alunos. As explicações são muito detalhistas, minuciosas, indicando ao professor cada passo a ser dado, inclusive salientando os momentos mais adequados para fazer uso de um livro didático tradicional. A redação do Caderno do Professor foi feita com predominância dos verbos na forma imperativa, indicando realmente um conjunto de ações roteirizadas a serem seguidas pelo professor.

Logo no início do primeiro volume da primeira série (1ª série, v.1, p.8) podemos ler que o objetivo da obra é auxiliar o professor, propor situações de aprendizagem mais instigantes aos alunos. Em seguida, há uma explicitação clara da opção por uma abordagem não convencional, seguindo a sistemática adotada pelo GREF[49]. Na página 9 do mesmo volume, esclarece-se que o professor pode (grifo nosso), complementar o Caderno do Aluno da forma que achar melhor, cabendo ao mesmo selecionar as Situações de Aprendizagem (SA) mais adequadas à realidade de suas turmas. Também assume-se a noção de que a Física deve ser vista como uma ciência de caráter experimental. Todavia, na mesma página, o docente é chamado a incorporar a atuação apresentada pelo Caderno do Professor à sua prática, de forma cooperativa e reflexiva. Assim, surge a dúvida quanto ao docente "poder" ou "dever" seguir o que consta do Caderno do Professor, ou seja, o entendimento quanto ao que se espera do professor não é claro. Se o docente "deve", isso indica uma ordem, uma necessidade a ser cumprida. Todavia, se o docente "pode", indica uma possibilidade, uma alternativa de ação para o mesmo.

[49]O GREF - **Grupo de Reelaboração do Ensino de Física -** é um grupo de professores da rede estadual de ensino de São Paulo coordenados por docentes do Instituto de Física da USP. O objetivo do grupo é elaborar uma proposta de ensino de Física para o ensino médio (2º grau) que esteja vinculada à experiência cotidiana dos alunos, procurando apresentar a eles a Física como um instrumento de melhor compreensão e atuação na realidade. O Grupo iniciou seus trabalhos em 1984 e, além da formação continuada, de cursos e assessoria a professores de física, foi elaborada uma coleção em três volumes publicada pela editora da Universidade de São Paulo. Esta coleção, que é dirigida aos professores, apresenta o conteúdo a partir de elementos vivenciais dos estudantes, contendo ainda sugestões de atividades e exercícios resolvidos (Disponível em: <http://www.if.usp.br/gref/>. Acesso em 25 jul. 2014). Entre seus membros fundadores constam os nomes de Anna Cecília Copelli, Carlos Toscano, Dorival Rodrigues Teixeira, Isilda Sampaio Silva, Jairo Alves Pereira, João Martins, **Luís Carlos de Menezes (coordenador)**, Luís Paulo de Carvalho Piassi, Suely Baldin Pelaes, Wilton da Silva Dias, **Yassuko Hosoume (coordenadora).** (Disponível em: <http://fisica.cdcc.usp.br/GREF/meca01.pdf>. Acesso em 05 out. 2014. Em negrito, estão os nomes dos autores que participaram da elaboração dos Cadernos da disciplina de Física).

Ao longo de toda a obra podemos observar que a conjugação dos verbos pertencentes aos trechos direcionados aos docentes encontra-se, em sua maioria, na forma imperativa, ditando as ações que o professor deve adotar. Os planos de aula são fornecidos prontos, acabados, fechados. Todas as aulas são roteirizadas, com predeterminação do número de aulas para a aplicação de cada Situação de Aprendizagem. Segundo os Cadernos do Professor, a avaliação deve ser contínua, principalmente mediante a participação verbal dos alunos durante os debates. As grades de avaliação[50] são apresentadas prontas, bastando ao docente aplicá-las. Ao longo de toda a primeira série (em quatro volumes), o docente é convidado reiteradamente a utilizar-se dos conteúdos constantes na obra elaborada pelo GREF (p.12, 26, 41, 51, 53). As seções intituladas *Encaminhando a Ação* (as quais são apresentadas logo após os planos de cada Situação de Aprendizagem) são fortemente direcionadoras (como proceder, o que se deve esperar e onde se deseja que o aluno chegue). Juntamente à grade de avaliação,é fornecida pronta uma lista das habilidades e competências desejadas e os indicadores de aprendizagem buscados e que devem ser observados nos alunos. Algumas das questões propostas para avaliação foram utilizadas em concursos anteriores para contratação de professores da rede pública estadual (1ª série, v.1, p.19). O número de Situações de Aprendizagem e de aulas (10 SA para 20 aulas) parece ser de difícil compatibilidade com a realidade da sala de aula, tendo em vista que o bimestre padrão costuma permitir entre 18 e 22 aulas apenas, durante as quais deve-se reservar períodos para as avaliações normais e os processos de recuperação dos estudantes, além dos momentos reservados à chamada para registro da frequência dos alunos e resolução de possíveis problemas disciplinares. O mesmo comportamento pode ser observado em todos os Cadernos de todas as séries e bimestres. No início do volume 2 da 1ª série observa-se um discurso inicialmente mais suave em relação ao professor, com menos verbos no imperativo, mas o mesmo logo volta a adotar o modelo roteirizado e pormenorizado de procedimentos a serem seguidos pelo docente ao longo das aulas, embora afirme que **o docente pode alterar as propostas, se assim achar conveniente** (grifo nosso). A maneira como as atividades são apresentadas e a ação docente é direcionada, permitem supor que o Caderno do Professor foi elaborado para poder ser utilizado por professores não especialistas na área (em especial o texto da p.29, volume 2, 1ª série).

No Volume 3 da 1ª Série, indica-se uma obra para leitura (O Guia do Mochileiro das Galáxias, Ed. Sextante), a qual apresenta um erro considerável com relação à idade da Terra

[50] Grade de avaliação é a definição adotada para as questões de avaliação propostas ao final dos blocos de situações de aprendizagem constantes de cada Caderno do Aluno (fonte: autor).

(um dos personagens do livro afirma claramente que a Terra foi "produzida" pelos "engenheiros" de seu planeta há 10 milhões de anos, quando a Ciência atual estima sua idade real em aproximadamente 4,5 bilhões de anos), o que pode induzir o aluno à aquisição de um erro de conhecimento, e, caso ocorra, necessitará de correção futura. A extensão dos conteúdos, com um Caderno do Professor tão altamente direcionado e um roteiro muito particularizado e rígido, aliado a um número relativamente pequeno de aulas semanais, podem propiciar condições onde o docente teria dificuldade de inovar, o que necessitaria de constatação por meio de contato com os professores de Física em exercício da rede pública. O conteúdo apresenta indícios de ser extenso para uma aprendizagem efetiva, em virtude da restrição apresentada pela disponibilidade de duas aulas semanais. Assume-se o pressuposto de que os alunos serão comprometidos e capazes de realizar grande número de atividades extra classe, o que efetivamente pode vir a ocorrer, mas, em nossa opinião, seria arriscado assumir que esse venha a ser o comportamento geral. A experiência docente do pesquisador indica que isso dificilmente ocorreria, por exemplo, no caso de alunos trabalhadores, especialmente aqueles que estudam no período noturno. O volume 4 da primeira série também apresenta-se muito roteirizado, porém claramente direciona o docente a usar também um livro didático (de sua preferência) para complementar as aulas (p. 9, 20, 22, 52), o que nos parece ser impraticável, face o pouco tempo disponível.

O texto do volume 1 da 2ª série mostra grande preocupação com o uso do tempo disponível, instando o professor a realizar demonstrações e práticas, ao invés de manipulações pelos alunos, sempre que houver a possibilidade de os alunos acabarem necessitando de um montante de tempo maior para a realização de experimentações por si mesmos (p. 12). O texto também faz um interessante alerta para evitar tratar de mudanças de escalas termométricas, pois "*...esse assunto tem pouca relevância, para o aluno, sendo basicamente um conteúdo cansativo e pouco estimulante*." (p. 22). Esse trecho chama a atenção por ser esse um conteúdo tradicional e corriqueiramente solicitado pelos exames vestibulares. Assim, pode-se entender que os Cadernos assumem esse conteúdo como desnecessário ou de pouco valor, todavia, a Física é uma ciência caracterizada por tratar os fenômenos tanto do macro como do microcosmos, onde a compreensão de escalas se faz necessária, inclusive para compreender a atual tecnologia, foco do 4º volume da 3ª série. Embora os Cadernos não visem preparar os alunos para os exames vestibulares, esta seria uma oportunidade de apresentar a escala de temperatura absoluta (Kelvin) e discutir a forma como a Ciência é social e historicamente construída. O Volume 2 da 2ª Série é um dos mais detalhistas da

coleção, muito roteirizado e mais uma vez, dá a entender que se dirige a docentes não especialistas na área de Física. Os volumes 2 e 3 da 2ª série apresentam-se também muito roteirizados, porém fazem várias indicações de pontos nos quais o professor pode fazer uso de livros didáticos tradicionais, à sua escolha, e permite que o mesmo faça algumas adaptações quando julgá-las necessárias (volume 2, p. 9, volume 3, p. 17, p. 22, p. 42).

O volume 1 da 3ª série é também um dos mais roteirizados, com tempo rígido, pré-determinado (p. 9). Ele indica exatamente ao docente quando usar o livro didático (3ª Série, Volume 1, p. 04, p. 13, p. 16, p. 20, p. 21, p. 26, p. 35). Um ponto interessante é que o volume 1 da 3ª série direciona o estudo de eletricidade, sem, todavia, mencionar a origem desta (as cargas elétricas), ou seja, o aluno deve compreender os fenômenos elétricos em eletrodomésticos, sem saber de onde provém a eletricidade. Algo como entender o efeito, sem conhecer a causa, de forma diferenciada do que normalmente encontra-se nos livros didáticos. Há também uma passagem relevante e que reforça a hipótese de que os Cadernos do Professor foram elaborados visando seu uso por professores não especialistas em Física: "[...] Caso você não domine esse tipo de rede elétrica, sugerimos a leitura de algum dos textos apresentados na seção Recursos, para ampliar a perspectiva do professor e do aluno, no fim deste Caderno." (Caderno do Professor, 3ª série, volume 1, p. 23). Um professor de Física é um profissional que, ao longo de sua graduação, estudou as disciplinas referentes ao campo do Eletromagnetismo e que deve ter, efetivamente, domínio sobre as configurações básicas dos circuitos elétricos que compõem uma rede elétrica normal, partindo-se do pressuposto de que seja um profissional já formado. Assim, mais uma vez, entendemos esse trecho como mais uma orientação destinada a professores não especialistas em Física.

Há outro trecho a destacar: "[...] procure não estender por mais de uma aula o trabalho com exercícios [...]" (Caderno do Professor, 3ª série, volume 1, p. 35). Da forma como está escrita, a frase pode dar a entender que o trabalho com os exercícios, numa análise mais aprofundada e, talvez, quantitativa, não seja interessante, o que pode ser compreendido como uma alusão a um ensino superficial, aligeirado, com predomínio fenomenológico.

Nas páginas 36 e 37 do volume 1 da 3ª série há uma atividade destinada a estimar grandezas elétricas (em um raio), sendo que as mesmas ainda não foram estudadas (capacitância, campo elétrico, dielétricos), ou seja, estimar o que se desconhece. Cabe ao professor direcionar totalmente a atividade. Pode ser uma oportunidade para introduzir os novos conteúdos, porém fica a dúvida sobre a vantagem para o aluno em ser totalmente

direcionado pelo professor em um tema ainda não estudado. A SA, da forma como está posta, pouco contribui para a criatividade e aprendizagem, pois o aluno acaba por colocar-se em uma situação passiva, ao seguir os procedimentos ditados pelo que o professor fala, sem se empenhar efetivamente.

O volume 2 da 3ª série continua a apresentar grande preocupação com o tempo destinado à execução dos roteiros "propostos". No início do volume 3 da 3ª série encontramos outra frase que chama a atenção: "[...] Entretanto, mais importante do que verificar se chegaram a conclusões e resultados 'corretos' é valorizar a evolução do aprendizado dos alunos." (Caderno do Professor, 3ª série, volume 3, p. 9). Seria difícil defender que os alunos estão aprendendo, quando chegam a conclusões erradas, em oposição aos conteúdos disciplinares. Na mesma página, é possível encontrar as orientações de "como" avaliar o aprendizado do aluno:

- Por meio do envolvimento do aluno com as atividades desenvolvidas nas SA (o que não indica aprendizagem);
- Se realizaram adequadamente a leitura dos roteiros (o que é um pré-requisito indispensável, mas não indica aprendizagem);
- Se conseguem sistematizar as discussões sobre os temas apresentados;
- Se produzem textos e se são capazes de resolver questões analíticas com linguagem científica adequada.

Se um aluno mostra-se incapaz de chegar a uma conclusão, ou determinar um resultado de acordo com o que aquele corpo de conhecimentos da disciplina preconiza como correto, somos de opinião de que não se pode considerar que esse aluno aprendeu. Respostas errôneas não podem indicar uma aprendizagem efetiva. Assim, o trecho mencionado pode ser interpretado como um nivelamento da avaliação pelo mínimo aprendizado, justificando uma facilitação de aprovações.

No mesmo volume, às páginas 13 e 21, voltamos a encontrar indícios de discursos destinados a professores não especialistas. Na página 13 encontra-se um trecho cuja redação apresenta possibilidade de entendimento dúbio para não especialistas: "[...] Nos gases, o potencial de ligação entre as moléculas pode ser considerado nulo e por isto uma molécula

pode se movimentar de forma independente uma da outra." (Caderno do Professor, 3ª série, volume 13, p. 9). Na realidade, o potencial existe, embora seja muito fraco ou desprezível, mas não é inexistente ou nulo[51], porém é um detalhe que pode passar despercebido e induzir o docente não especialista a um erro e comprometer a aprendizagem do aluno.

O volume 4 da 3ª série encerra a coleção, tratando de forma também muito roteirizada tópicos em Física Moderna, os quais exigem grande capacidade de abstração, como modelo padrão da matéria, quarks, glúons, câmaras de bolhas, experimentos de espalhamento, etc...indo muito além das condições da experiência diária dos alunos, os quais não contam com experiências que lhes permitam relacionar os fenômenos a serem estudados, os quais são abordados principalmente por meio de analogias.

8.5 Análise de alguns discursos oficiais

Utilizamos as noções de Análise de Discurso para analisar os textos de apresentação constantes das páginas iniciais dos Cadernos, assinados pelos Secretários da Educação e pela Coordenadora do Projeto São Paulo Faz Escola, à época. Todos os grifos são de nossa responsabilidade.

8.5.1 O discurso da Secretária da Educação sobre o lançamento do CA e CP

8.5.1.1 A Fala

Maria Helena Guimarães de Castro (Secretária da Educação do Estado de São Paulo no ano de 2009) afirma logo nas páginas iniciais dos primeiros volumes de cada série (1º bimestre, ano 2009):

> **[...] O Caderno do Professor foi elaborado por competentes especialistas na área de Educação.**
>
> **[...]oferece orientação para o desenvolvimento das Situações de Aprendizagem propostas.**
>
> **[...] Esperamos que você** aproveite e implemente as orientações didático-pedagógicas aqui contidas. Estaremos atentos e prontos para esclarecer dúvidas ou dificuldades, assim como para promover ajustes ou adaptações que aumentem a eficácia deste trabalho (grifos nossos).

[51] Fonte:<www.if.ufrgs.br/~leila/fase.htm>. Acesso em 15 jan. 2014.

8.5.1.2 Contexto e análise

1. **Contexto de produção**

A autora da fala sob análise possui graduação em Ciências Sociais – bacharelado e licenciatura pela Universidade Estadual de Campinas (1980) e mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (1987). Cursa doutorado na Universidade de São Paulo. Atualmente é professora assistente da Universidade Estadual de Campinas. No Governo do Estado de São Paulo atuou até abril de 2009 como Secretária de Educação, onde foi também Secretária de Assistência e Desenvolvimento Social e Secretária de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico. Tem experiência na área de Ciência Política, com ênfase em Políticas Públicas, atuando principalmente nos seguintes temas: educação no Brasil, política social, avaliação, políticas públicas e educação – estudos internacionais comparados[52]. Seu nome consta da relação de sócios fundadores do TPE[53]. Era, à época da fala em análise, a representante máxima do órgão gestor educacional estadual, responsável por gerir e implementar a política educacional do Governo Estadual paulista, zelando pela adequada e satisfatória propagação da ideologia do grupo político que representava. Ocupava um cargo político comissionado.

Podemos interpretar esse discurso como um gesto ideológico e, neste caso, destinava-se à publicação em um documento oficial direcionado a toda a comunidade de professores da rede pública estadual de educação e representava a voz do Governo Estadual e suas expectativas frente às modificações que estavam sendo implementadas.

2. **Análise do discurso**:

No primeiro excerto *"...O Caderno do Professor foi elaborado por competentes especialistas na área de Educação..."*, podemos interpretar como uma fala de valorização do novo material e, simultaneamente, uma estratégia de convencimento sobre a qualidade do material. O sentido de valorização advém do fato de os Cadernos haverem sido elaborados por "*especialistas*"na área, ou seja, por profissionais reconhecidamente capazes e confiáveis, que pesquisam sobre Educação e, por isso, o material seria mais confiável e de qualidade, devendo então, haver uma boa aceitação por parte dos professores. A estratégia de convencimento seria

[52] Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4783892D7>. Acesso em 13 out. 2014.
[53] Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/estrutura-organizacional/>. Acesso em 24 jan. 2014.

decorrente de um *mecanismo de antecipação* por parte da Secretária (conforme foi discutido anteriormente na seção destinada à Análise de Discurso), visando desarmar possíveis críticas com relação a oposições baseadas na ideia de que a SEE-SP estava impondo um material elaborado por pessoas distantes da realidade das salas de aula (o que é um discurso até certo ponto frequente no meio sindicalista dos professores) e fazer valer seu ponto de vista. Também é possível interpretar os termos "*competentes especialistas*" como um argumento de autoridade sobre os professores, os quais deveriam acatar o que foi definido anteriormente pelos especialistas, assumindo um caráter de ensino tecnocrático ou tecnicista, onde o professor é um simples utilizador de manuais, destituído de saberes. Em aberto, o discurso deixa a impressão de que todos os especialistas em Educação partilham das mesmas convicções dos que elaboraram os Cadernos, o que não corresponde à realidade.

O excerto seguinte: *"...oferece orientação para o desenvolvimento das Situações de Aprendizagem propostas."* indica a expectativa de que os professores sigam as diretrizes dos Cadernos a fim de viabilizar os processos de aprendizagem tal como foram planejados pela equipe de especialistas contratada. Clara e polidamente, essa fala dá a entender que o material deve ser utilizado da forma como foi indicada.

No terceiro trecho: "*...Esperamos que você aproveite e implemente as orientações didático-pedagógicas aqui contidas.*" temos uma reafirmação quanto às expectativas oficiais, reforçando a análise feita logo anteriormente, na qual se ordena a utilização dos Cadernos na exata forma como foram redigidos. A predominância do uso de verbos na forma imperativa, quando dirigidos aos professores, também adquire um sentido singular de ordem e dever.

No quarto trecho temos*: "...Estaremos atentos e prontos para esclarecer dúvidas ou dificuldades, assim como para promover ajustes ou adaptações que aumentem a eficácia deste trabalho.* "Podemos entender pelo uso da palavra "atentos" de que todo o processo de implementação do uso dos Cadernos será monitorado e que a equipe gestora estadual está em busca de resultados. O uso da palavra "eficácia" é significativo, devido ao sentido que o termo assume dentro da ideologia neoliberal, segundo a qual se deve buscar a obtenção de ganhos máximos com investimentos mínimos, ou seja, a maximização do lucro (nesse caso, um lucro "educacional", ou seja, obter uma mão de obra melhor qualificada de forma a satisfazer às necessidades crescentes de um mercado de trabalho eternamente insatisfeito).

8.5.2 O discurso da Coordenadora Geral do Projeto "São Paulo Faz Escola"

8.5.2.1 A Fala

Maria Inês Fini (então Coordenadora Geral do Projeto São Paulo Faz Escola) afirma nas páginas iniciais dos primeiros volumes de todas as séries (primeiro bimestre, ano 2009):

> [...] Os ajustes nos Cadernos [de 2008 para 2009] levaram em conta o apoio a movimentos inovadores, no contexto das escolas, apostando na possibilidade do desenvolvimento da autonomia escolar, com indicações permanentes sobre a avaliação dos critérios de qualidade da aprendizagem e de seus resultados.
>
> [...] os Cadernos espelham-se , de forma objetiva na Proposta Curricular...
>
> [...] O uso dos Cadernos em sala de aula foi um sucesso!
>
> [...] O objetivo dos Cadernos sempre será apoiar os professores em suas práticas de sala de aula...os docentes da Rede Pública do Estado de São Paulo fizeram dos Cadernos um instrumento pedagógico com vida e resultados." (grifos nossos).

8.5.2.2 Contexto e análise

1. **Contexto de produção**

A discursante é Doutora em Educação, Pedagoga, Professora e Pesquisadora em Psicologia da Educação, Psicologia do Desenvolvimento, Social e do Trabalho, Especialista em Currículo e Avaliação, com experiência em Gestão Educacional na Educação Básica e Superior. Fundadora da Faculdade de Educação da UNICAMP, onde atuou de 1972 a 1996, exercendo cargos como docente, pesquisadora e funções administrativas e de representação. De 1996 a 2002 no INEP/MEC, foi Diretora de Avaliação para Certificação de Competências sendo responsável pela criação e implementação do ENEM e do ENCCEJA e foi Diretora do PISA no Brasil. De 2003 a 2006, desenvolveu e coordenou projetos para a implantação de sistemas de avaliação em larga escala para sistemas de ensino, prefeituras e secretarias de estado da educação. De 2007 a 2010, criou e coordenou o Projeto São Paulo Faz Escola, responsável pela reestruturação do currículo e do sistema de avaliação SARESP da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Membro do Conselho Editorial da Revista META: Avaliação (CESGRANRIO). Foi reitora da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). Atualmente é Diretora da F & F Educare, Pesquisadora Associada da Fundação VUNESP, membro do Conselho Diretor do CESOP/UNICAMP, membro do Conselho Editorial da Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (CESGRANRIO),

consultora da Fundação Roberto Marinho, membro do Conselho de Responsabilidade Social da FIESP e Consultora *adhoc* da FAPESP[54].

À época da produção dessa fala, a Profa. Maria Inês Fini havia criado e coordenava o Programa São Paulo Faz Escola[55]. Assim, a emissora da fala apresentava-se como um dos personagens principais responsáveis pela elaboração e implantação dos Cadernos. É, portanto, a partir desta posição ocupada, como a representante da política educacional do Governo Estadual paulista que analisamos a sua fala.

2. Análise:

No primeiro excerto *"Os ajustes nos Cadernos* (ela se refere ao período de 2008 para 2009, acréscimo nosso) *levaram em conta o apoio a movimentos inovadores, no contexto das escolas, apostando na possibilidade do desenvolvimento da autonomia escolar, com indicações permanentes sobre a avaliação dos critérios de qualidade da aprendizagem e de seus resultados."* Aqui, a Coordenadora esclarece, de antemão, que o material ora apresentado sofreu uma revisão, o que pode indicar que ele possuía falhas por ocasião do primeiro momento de sua implantação, fazendo claro uso de um *mecanismo de antecipação* quanto a possíveis críticas dos professores referentes às falhas de revisão já detectadas. Também justifica o valor do material, num discurso de valorização e fortalecimento de seu ponto de vista, quando menciona que foram considerados os movimentos inovadores no contexto escolar, todavia, não se aprofunda na identificação de quais movimentos foram contemplados, deixando no ar se isso efetivamente ocorreu ou foi apenas um recurso discursivo de convencimento. A frequência com que se faz a utilização do termo "*inovador",* nos permite interpretá-lo como uma tentativa de posicionar os críticos opositores à Proposta

[54] Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4727777P5>. Acesso em 13 out. 2014.

[55]Segundo consta no site da SEE-SP: "[...] O programa São Paulo Faz Escola foi criado em 2007 e tem como foco a implantação de um currículo pedagógico único para todas as mais de 5 mil escolas da rede pública estadual. Com o programa, todos os alunos da rede estadual recebem o mesmo material didático e seguem o mesmo plano de aula. O fato de todas as unidades escolares contarem com o mesmo currículo pedagógico auxilia na melhora da qualidade de ensino da rede pública, uma vez que coloca todos os alunos da rede estadual no mesmo nível de aprendizado. A Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) disponibiliza aos alunos da rede estadual o conteúdo do currículo proposto (Currículo, Cadernos do Gestor, Cadernos do Professor e Cadernos do Aluno) a fim de consolidar a articulação com o currículo em ação nas salas de aula de todo o Estado. Além do material entregue aos professores e alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede estadual, também é possível conferir os cadernos na internet. (SÃO PAULO, 2014. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/sao-paulo-faz-escola>. Acesso em 21 jan. 2014).

Curricular numa situação de "atraso" ou "conservadorismo", de forma a enfraquecer suas críticas.

Em seguida, afirma que o órgão gestor investiu no desenvolvimento da autonomia escolar, um termo muito caro à classe professoral, porém, nos parece paradoxal que isso ocorra justamente por meio da implantação de um instrumental didático que homogeniza as formas, estratégias e conteúdos a serem trabalhados nas salas de aula de todo o Estado de São Paulo. A forma como isso poderia contemplar a *autonomia escolar* permanece, no nosso entendimento, como uma questão em aberto.

A parte seguinte, sobre a avaliação dos critérios de qualidade da aprendizagem e seus resultados, vem carregada da ideologia neoliberal, a busca perene por produtos maximizados, o máximo lucro (educacional), conforme mencionado anteriormente. É interessante, segundo os critérios da Análise de Discurso, ressaltar nesse momento, o alinhamento da Coordenadora com setores do empresariado, pois a própria declara em seu Curriculum Lattes ser consultora da Fundação Roberto Marinho e membro do Conselho de Responsabilidade Social da FIESP, os quais mantém laços estreitos com o *TPE*.

No excerto seguinte*: "...os Cadernos espelham-se, de forma objetiva, na Proposta Curricular..."* há uma afirmação indicadora de que os Cadernos foram elaborados para implementar a Proposta Curricular (atual Currículo Estadual), ou seja, são seu instrumento de efetivação, de realização prática, de materialização efetiva.

Em seguida temos: *"O uso dos Cadernos em sala de aula foi um <u>sucesso</u>!"*, todavia não é possível identificar a qual tipo de sucesso a Coordenadora se refere, pois, com apenas um ano de implementação (a fala é de 2009 e os Cadernos começaram a circular no ano anterior), não havia sido feito nenhum estudo consistente que permitisse justificar essa afirmação, em virtude da avaliação haver sido aplicada em turmas de alunos que ainda não haviam sido adequadamente submetidas ao uso frequente dos Cadernos, sendo que o prazo mínimo de maturação seria de, ao menos, três anos para o Ensino Médio (EM) e quatro anos para o Ensino Fundamental (EF). Uma possibilidade, a título de especulação (para tentar compreender essa fala), é que, talvez ela tenha se apoiado nos resultados comparativos entre o IDESP (Índice de Desenvolvimento Escolar de São Paulo) de 2008 e 2009, mostrados na tabela a seguir:

Tabela 3 comparativa entre os valores para o IDEB de 2008 e 2009

série	2008	2009	variação %
4ª EF	3,25	3.86	18,7
8ª EF	2,6	2.84	9,2
3ª EM	1,95	1,98	1,02

Fonte: autor, a partir dos sites da SEE-SP

Em relação ao E.M., onde se ministra a disciplina de Física, não vemos sinais que indiquem um "sucesso".

No próximo trecho temos*: "...O objetivo dos Cadernos sempre será apoiar os professores em suas práticas de sala de aula...os docentes da Rede Pública do Estado de São Paulo fizeram dos Cadernos um instrumento pedagógico com vida e resultados."* Podemos analisar essa fala da seguinte maneira: sendo os Cadernos um material de apoio, ele mesmo não se constitui no centro da prática docente, mas em mais um dos instrumentos didáticos que o professor pode lançar mão em suas atividades profissionais, se e quando julgar adequado. A parte que afirma que os professores deram "vida" e "resultados" aos Cadernos apresenta-se-nos mais como uma estratégia de convencimento do que uma constatação efetiva, em virtude do pouco tempo desde a implantação, conforme já mencionamos.

8.5.3 Análise de outros discursos do Secretário da Educação do Estado de São Paulo

8.5.3.1 A Fala

Paulo Renato Costa Souza – Secretário da Educação do Estado de São Paulo (a partir do segundo bimestre de 2009) afirma, na apresentação dos Cadernos:

> [...] O grande desafio que hoje enfrentamos é justamente esse: melhorar a qualidade de nossa educação pública medida pelos indicadores de proficiências dos alunos.
>
> [...] Melhorar esse indicadores, porém, não é tarefa de presidentes, governadores ou secretários. É dos professores em sala de aula no trabalho diário com seus alunos. Este material que hoje lhes oferecemos busca ajudá-los nesta sua missão. Foi elaborado com a ajuda de especialistas e está organizado em bimestres. O Caderno do Professor oferece orientação completa para o desenvolvimento das Situações de Aprendizagem propostas para cada disciplina.
>
> [...] Espero que esse material lhe seja útil e que você leve em consideração as orientações didático-pedagógicos aqui contidas. Estaremos atentos e prontos para

> esclarecer suas dúvidas e acatar suas sugestões para melhorar a eficácia deste trabalho.
>
> [...] Alcançarmos melhores indicadores de qualidade em nosso ensino é uma questão de honra para todos nós.

8.5.3.2 Contexto e análise

1. **Contexto de produção**: Paulo Renato Costa Souza[56], formado em Economia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, obteve o seu mestrado na Universidade do Chile e o doutorado na Unicamp – na qual também tornou-se professor-titular de Economia. Ocupou numerosos cargos públicos e executivos no Brasil e no exterior, incluindo o de gerente de Operações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) em Washington, o de Secretário da Educação do Estado de São Paulo (1984–86) no governo Franco Montoro e o de reitor da Universidade Estadual de Campinas (1987–91) durante o governo Quércia.

Durante os anos 1970 serviu à Organização Internacional do Trabalho (OIT) como diretor-associado do Programa Regional do Emprego para a América Latina e o Caribe, e outras agências da ONU.

Foi um dos fundadores do PSDB em 1988, e foi o Ministro da Educação durante o Governo Fernando Henrique Cardoso de 01 de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2002. Dentre as suas realizações à frente do ministério da Educação, estão a universalização do acesso no Ensino Fundamental, o ENEM e o SAEB. Por outro lado, durante o tempo que este estava em ofício, a educação federal encarou uma enorme escassez de recursos, a qual resultou em uma greve com a participação de todas as instituições educacionais federais em todo Brasil, começando nos meados de 2001 e terminando no primeiro trimestre de 2002. Em 2006 foi eleito deputado federal pelo PSDB paulista.

No dia 27 de março de 2009, licenciou-se do mandato de deputado federal para assumir a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo no Governo José Serra (PSDB), substituindo Maria Helena Guimarães de Castro[57]. Em 16 de dezembro de 2010, pediu demissão do cargo de Secretário da Educação de São Paulo. Havia a expectativa de que permaneceria no cargo, mas, diante da demora de o governador eleito Geraldo Alckmin definir o nome do secretário da pasta, Paulo Renato concluiu que seria substituído.

---

[56]Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo_Renato_Souza>. Acesso em 22 jan. 2014.

[57] Detalhes da substituição constam da seção Anexos
(Disponível em: <http://www.unb.br/noticias/unbagencia/cpmod.php?id=27758>. Acesso em 05 out. 2014).

Em seu lugar, assumiu o secretário-adjunto Paulo Renato Fernando Padula, que permaneceu apenas duas semanas no cargo, até Alckmin ser empossado como governador do Estado e nomear o novo Secretário da Educação, Herman Voorwald[58]. O nome de Paulo Renato consta da relação de sócios fundadores do movimento Todos Pela Educação[59]. Ele também fez parte do Conselho Consultivo da Fundação Santillana, uma instituição espanhola com atuação também na América Latina.

Por ocasião da emissão da fala em análise, o Sr. Paulo Renato havia assumido há pouco a pasta da Educação Estadual, substituindo Maria Helena Guimarães de Castro. Sua trajetória profissional claramente demonstrou um natural alinhamento às políticas neoliberais, como demonstram os cargos ocupados ao longo da vida, dentro e fora do Brasil.

2. Análise:

A primeira parte da fala: *"...O grande desafio que hoje enfrentamos é justamente esse: melhorar a qualidade de nossa educação pública medida pelos indicadores de proficiências dos alunos." i*ndica, explicitamente, um reconhecimento de uma situação de dificuldade na área educacional, assim como uma concordância quanto ao uso de indicadores de proficiência e, consequentemente, do uso de exames de avaliação de massa, conforme apregoados pela Conferência de Jomtien (Tailândia) e preconizados pelas políticas do Banco Mundial.

No trecho seguinte temos: *"...Melhorar esses indicadores, porém, não é tarefa de presidentes, governadores ou secretários. É dos professores em sala de aula no trabalho diário com seus alunos. Este material que hoje lhes oferecemos busca ajudá-los nesta sua missão. Foi elaborado com a ajuda de especialistas e está organizado em bimestres."* Essa fala gera efeitos de sentidos de que o Secretário crê que os professores são os verdadeiros responsáveis pela tarefa de melhorar os índices e, portanto, a Educação como um todo. Esse discurso, então, atribui aos docentes todo o poder de mudança e, simultaneamente, permite também responsabilizá-los no caso de um eventual insucesso, criando, assim, condições para vir a cobrar alguém perante a sociedade. É, assim, um discurso de responsabilização. O

---

[58] Herman Jacobus Cornelis Voorwald.
[59] Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/estrutura-organizacional/>. Acesso em 24 jan. 2014.

Secretário também considera que os Cadernos são um auxílio aos professores, e menciona os especialistas que os elaboraram como uma estratégia de valorização, como já mencionamos anteriormente, ao analisar os discursos de outros personagens oficiais. O uso das palavras *"apoiar"* e *"ajudar"* são importantes, porque possuem um sentido de transformar o sentido de controle num de favor, prevenindo possíveis críticas, ou seja, agem de acordo com um mecanismo de antecipação quanto a possíveis críticas.

No terceiro trecho: *"O Caderno do Professor oferece orientação completa para o desenvolvimento das Situações de Aprendizagem propostas para cada disciplina."*, podemos entender que o Secretário crê que o Caderno do Professor é um instrumento acabado ("completo") e suficiente para garantir aos professores o sucesso em seu trabalho, não deixando espaço a outros recursos educacionais, ou seja, um manual a ser seguido, denotando uma perspectiva técnica do ensino e o professor como um aplicador de manuais.

No quarto trecho*: "...Espero que esse material lhe seja útil e que você leve em consideração as orientações didático-pedagógicos aqui contidas. Estaremos atentos e prontos para esclarecer suas dúvidas e acatar suas sugestões para melhorar a eficácia deste trabalho"*. O verbo "*espero"* indica uma expectativa e, simultaneamente, uma ordem (ainda que não direta) emanada do Secretário aos professores. Pelas palavras "*estaremos atentos"* podemos entender que os professores devem acatar as orientações contidas nos Cadernos em suas atividades profissionais, ou seja, emite uma ordem de forma não explícita. Em seguida, ele faz uso das mesmas palavras da Secretária que o antecedeu, como forma de pressão, avisando que o uso dos Cadernos continuará a ser monitorado. Concluímos que sua intenção foi tornar o uso dos Cadernos como algo compulsório, sem, todavia, explicitá-lo. Também reforça a perspectiva técnico-instrumental comentada anteriormente.

No trecho final: *"...Alcançarmos melhores indicadores de qualidade em nosso ensino é uma questão de honra para todos nós."*, o Secretário torna explícita sua esperança quanto à melhoria nos índices, buscando, simultaneamente, estimular os professores a trabalharem dentro do que foi planejado. Um ponto a ressaltar, é que o Secretário, em trecho anterior, colocou sobre os ombros dos professores a responsabilidade pela melhoria educacional, porém finaliza sua fala utilizando o pronome "nós", possivelmente fazendo uso de uma estratégia para tornar-se simpático ao professorado e, assim, exibir uma imagem mais "amistosa" e mostrar que está "ao lado" dos professores. Também é possível interpretar o uso do "nós" como a pretensão de um segmento da sociedade representar a sua totalidade.

9 AS ENTREVISTAS COM DOCENTES DE FÍSICA EM EXERCÍCIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O levantamento quanto às representações dos professores da rede pública estadual paulista relativamente à implantação, formas de uso e consequências decorrentes do Caderno do Professor e do Aluno faz parte do objetivo geral dessa pesquisa. Assim, realizamos entrevistas com oito professores em exercício, em escolas públicas da região do Centro-Oeste paulista, que trabalharam os Cadernos na disciplina de Física. As razões para esse número de entrevistados devem-se a vários fatores, dentre os quais podemos listar:

- A elevada carga diária de atividades reduz fortemente a disponibilidade de tempo para a concessão de entrevistas, sendo o tempo algo muito escasso e extremamente valioso aos professores, como vários mencionaram;
- A visão de que a escola é "usada" pela instituição acadêmica, sem apresentar soluções aos problemas vivenciados pelos professores em sala de aula no Ensino Básico, foi percebida durante algumas tentativas de contato, por meio de mostras de ressentimentos dos professores da escola básica;
- Alguns diretores de escolas mostraram-se receosos quanto "*ao que o pesquisador queria saber da escola*" (palavras de um diretor escolar), exigindo autorização prévia da Diretoria de Ensino antes de fornecer qualquer tipo de informação ao pesquisador, mesmo após este haver informado que possuía uma Bolsa de Doutorado com projeto de pesquisa autorizado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, e impediram o acesso do pesquisador aos professores de Física;
- Durante o período de férias e recesso escolar, alguns professores contatados concordaram inicialmente em ser entrevistados, porém, posteriormente, alegaram contratempos variados sempre que o pesquisador propunha-se a ir ao encontro dos mesmos.

Assim, o universo de docentes disponíveis para entrevistas viu-se limitado a oito professores que concordaram em auxiliar a pesquisa. A fim de minimizar a interferência do pesquisador nas opiniões emitidas pelos entrevistados, buscou-se padronizar a entrevista sob a forma semiestruturada, com doze questões (Anexo 4), as quais não foram seguidas de forma rígida, mas adaptadas conforme o desenvolvimento das entrevistas e as características individuais de cada docente, aproveitando as condições do momento, seguindo as orientações

de Yin (2010). O pesquisador intentou deixar os entrevistados o mais à vontade possível, entrevistando-os sempre nos horários e locais mais cômodos e escolhidos pelos próprios professores. Todos os envolvidos leram e assinaram o TCLE[60] (Anexo 1), garantindo a ética do estudo e o sigilo quanto à identificação dos entrevistados, assim como a utilização dos dados fornecidos unicamente para fins acadêmicos de pesquisa, garantias que foram reforçadas verbalmente pelo pesquisador quando do início e finalização de cada entrevista, e constam das gravações.

As entrevistas foram gravadas em áudio e depois transcritas, a fim de serem analisadas. Durante a transcrição houve um esforço por colocar em linguagem escrita, as **interrupções**, **expressões vocálicas e demais peculiaridades da linguagem falada** e, sempre que possível, **indícios da linguagem corporal** dos entrevistados, pois esses elementos são uma fonte importante de informações a serem consideradas no processo de Análise de Discurso, conforme mencionam Silva et al. (2000), Schelles (2008) e Ramos e Bortagarai (2012). Concordamos com Ramos e Bortagarai quando eles afirmam que:

> A comunicação não-verbal abrange cerca de 93% das possibilidades de expressão, em um contexto de interação social, manifestando-se em 38% das oportunidades por sinais paralinguísticos, tais como a entonação da voz, os grunhidos, os ruídos vocálicos de hesitação, a pronúncia, a tosse e o suspiro provocados por tensão; e, em 55%, pelos sinais silenciosos do corpo, como os gestos, o olhar, a postura, a expressão facial, assim como as próprias características físicas, que individualizam o indivíduo dentro de seu contexto específico.
> Esses sinais não-verbais podem ser utilizados para complementar, substituir ou contradizer a comunicação verbal e também para demonstrar sentimentos. Em caso de conflito entre a mensagem verbal e a comunicação não-verbal, a mensagem não-verbal prevalecerá. (RAMOS; BORTAGARAI, 2012, p.164).

Devemos, também, relembrar o que mencionamos anteriormente, referente aos silêncios, os "não ditos", extremamente significantes para a Análise de Discurso.

A transcrição integral das entrevistas encontra-se na seção Anexos.

A fim de analisar os discursos dos professores, optamos por efetuar os recortes das suas falas diretamente das entrevistas, e os organizamos de acordo com os destaques temáticos mencionados, procurando pontos de semelhança entre as falas dos diversos docentes. Assim, entendemos ser possível extrair, a partir das falas, os discursos gerais de cada destaque temático relativamente aos aspectos mais interessantes à pesquisa em questão.

[60] TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1).

Para facilitar a identificação dos recortes dentro das entrevistas (as quais constam da seção Anexos em sua forma integral) optamos por identificar as linhas entre parênteses.

9.1 Recortes temáticos e análise das entrevistas dos professores

Inicialmente, estabelecemos treze destaques temáticos para analisar os recortes obtidos a partir das falas dos professores entrevistados. Todos os grifos são de nossa autoria, salientando palavras que chamaram nossa atenção com relação ao quesito analisado.

1- Quanto ao tempo insuficiente para o conteúdo programático:

Prof.1: "*...a gente, além do Caderno do Aluno (CA), tem o livro didático...além da experiência da gente...a gente também tem recursos tecnológicos à nossa disposição, embora* ***a gente sempre esbarre na questão do tempo, duas aulas****, mas dá para explorar..."*(L.42-44).

Prof.2: "*...Faz alguns anos já que eu dou aula; no Estado, eu comecei em 2006, mas como efetivo em 2008...e eu nunca consegui acabar todo o conteúdo de Física...Com duas aulas por semana...nunca, nem na melhor escola, com os melhores alunos, que eu já passei. Você não consegue concluir todo o conteúdo...*"(L.110-113).

Prof.3: **"*...Não...eu não conseguia****...em algumas turmas, eu conseguia, pelo menos, o primeiro tema do quarto Caderno, quando a turma era...vamos dizer...ela conseguia desenvolver bem. Então, vamos dizer, eu conseguia chegar até o primeiro tema do quarto Caderno do Aluno, né?... E do Professor. Agora,* ***tinha turmas que eu não conseguia finalizar nem o terceiro...***" (L.153-156).

Prof.5: "*...Agora, o lado positivo, é o que eu disse pra você, todo aluno tem o material ali com ele. Então você, ah...consegue trabalhar melhor a aula, em termos de tempo****. Porque são duas aulas semanais, cem minutos por semana, né? Pra vencer um conteúdo de Física, que inclusive agora tem a Física Moderna, né?...No Ensino Médio.*** *Você ganha um tempo, a questão de passar lousa, do aluno estar copiando e tudo o mais...então, na questão de tempo, você ganha. Ele tem o material ali que ele pode visualizar, tem imagens, figuras, tem gráficos, né?Que,* ***se você vai passar na lousa, perde um tempo muito grande...*** *então, você*

tem esse material. É....eu vejo isso como algo positivo também...o aluno ter aquele material ali com ele." (L.138-144).

Prof.6: "*O livro didático? Pra falar a verdade, eu acho que eu utilizo mais que os alunos. Eu normalmente tiro daquilo, né?...a base, assim...raramente eu distribuo o livro didático pros alunos, porque* ***a aula de Física são duas aulinhas por semana, quando não cai em feriado, ou alguma coisa, então fica complicado...*** *Mas, assim... eu peço sempre pra eles pesquisarem alguma coisa, trago algo impresso pra eles, por causa do tempo mesmo, né? Sempre relativo à matéria, questão de pesquisa, mais é assim,depende da clientela que a gente recebe também, né? É muito relativo, de classe pra classe. Normalmente, eu trabalho mais com material impresso, que com o livro didático*." (L.58-64).

"Às vezes, eu preciso de recuperações, eh...retomadas de conteúdo...então, ***às vezes até o tempo é curto pra lecionar todo aquele conteúdo, a quantidade de exercícios, né?*** *Quer dizer, tem que tentar adaptar. Eu tento adaptar, né? Sempre de acordo, o que é muito relativo, de sala para sala, né?... de aluno pra aluno, se você for ver...*" (L.185-190).

"[...] *Até pelo tempo que eles estipulam aquilo****. Duas aulas são suficientes? Não são suficientes!****"*(L.249-252).

"*...Então... pra chegar ao nosso objetivo, vamos, pelo menos, tentar...nem que leve mais tempo do que a Proposta* (menciona). *Tanto é, que* ***a gente não consegue terminar o quarto caderninho, o quarto caderninho praticamente é impossível****. Até o terceiro, a gente chega...cumpre, né? Até****, no máximo, o finalzinho do terceiro****. Quarto, a gente...chega a entrar...por causa do tempo, né?...dos exercícios, se for fazer bem feitinho*." (L.309-312).

"***Todas as vezes que eu tentei...não consegui terminar até o último caderninho****. E com classes totalmente diferentes, assim...desde as mais complicadas, até as mais avançadas,* ***eu senti dificuldade do mesmo jeito*** *assim. Eles não conseguem acompanhar. É muito rápido, né?...****o tempo proposto é muito rápido***." (L.316-318).

Prof.8: "***Não. Desde 2008 isso...isso nunca aconteceu***." (L.51).

"*Então...vamos lá. Se você pegar o caderno fornecido, vou dar uma divisão básica dele. Primeiro ano,* ***primeiro semestre, é toda a parte de Mecânica****. Primeiro ano,* ***segundo semestre, é Astronomia****. Por exemplo, se eu for comparar com a minha formação, de* ***quando eu estudei o Ensino Médio, eu tinha quatro aulas de Física, por semana****.* ***A gente aprendia***

***Mecânica em um ano e meio**, talvez até dois anos. Pela proposta nova, eh...**esse caderno, ele condensa toda a Mecânica em dois bimestres, em seis meses, sendo que, pelo caderno, eh...muitas coisas ela já...se você for utilizar o caderno, pressupõe que o aluno já saiba muitos conhecimentos prévios, e quando ele chega ao Ensino Médio, ele não tem**. Então, o caderno, ele pressupõe que ele teve Física, na sexta, sétima e oitava série, pelo menos uns dois anos. E que ele deve saber de Matemática, mas quando ele chega pra nós...não acontece. Então você tem toda a Mecânica, para ser dada em seis meses, né?...dois bimestres, eh...sendo que o aluno, não tem conhecimento prévio, e você tem que condensar isso, aonde, há uns dez anos atrás, a gente aprendia Mecânica com quatro aulas por semana, em um ano e meio. **Hoje, é aprendido Mecânica, com duas aulas por semana, em seis meses!** Ou você aprende bem uma matéria, **ou você passa todas as matérias correndo, e o aluno não consegue aprender!** Isso é o que eu venho percebendo nas minhas aulas, e, conversando com outros professores, sendo assim que **a matéria de Física, primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio, é muita coisa, com apenas duas aulas por semana. Com duas aulas não tem jeito...**".(L.53-67).

"*...desde o primeiro ano. Você vai ver lá, matéria do segundo ano...segundo ano, primeiro semestre, é Termodinâmica, segundo semestre é Ondas, Acústica e começo de Eletromagnetismo. **É muita matéria!** Terceiro ano, **Eletricidade e Eletromagnetismo, apenas no primeiro semestre**, e, depois, **no segundo semestre, é Física Moderna!** Então, assim, eh...**isso ocorre nos três anos**. **É muita matéria pra pouca aula!** E nenhuma vez, desde quando eu estou no Estado, desde 2008 até hoje, **em nenhum ano eu consegui cumprir todo o conteúdo.** É claro que isso... **a gente faz relatórios sobre isso, a gente conversa com a Coordenadora da escola, a gente passa pra pessoa responsável na DE, e, de certa forma, eles entendem também**."(L.69-75).

"*...mas não com duas aulas por semana de Física! E **com todo esse conteúdo, precisaria ser, no mínimo, voltar às quatro aulas por semana de Física**, como era a dez anos atrás, ou quinze anos atrás. **Outro problema, são os conhecimentos prévios dos alunos. Física a gente só tem...só é dado no Ensino Médio**, no Estado, né?...primeiro, segundo e terceiro ano. Os alunos que a gente recebe, do Ensino Fundamental, eles vem com sérias deficiências, principalmente de Matemática, que a gente usa muito. Para o ensino de Física, parte de Matemática e de Português, interpretação de texto, e a parte de contas simples. Então, isso dificulta muito, tanto na...isso dificulta muito pro ensino de Física, porque, pra*

você passar um conceito de Física, o aluno precisa ter um conhecimento de Português, interpretação de texto, o que já fica difícil, e, depois, quando você vai resolver o problema, que a gente vai usar a Matemática, a gente tem outro problema, mais falha no conhecimento prévio do aluno, que chega no Ensino Médio com pouca Matemática, sabe um pouco de Português mas com Matemática bem abaixo do esperado." (L.79-89).

Análise:

Podemos observar que os professores 1, 2, 3, 5, 6 e 8 mencionam, de alguma forma, que o conteúdo previsto constante dos Cadernos para ser ministrado aos alunos é muito vasto frente ao montante de tempo disponibilizado pela atual grade horária da rede pública estadual de educação. Na melhor das situações, houve a menção de que no máximo chegam a iniciar o quarto Caderno do Aluno (um caso apenas) . Isso significa que os conteúdos desses Cadernos do quarto bimestre de cada série frequentemente ficam sem serem ministrados aos alunos, vindo a incorrer em um prejuízo para sua formação. Essas declarações indicam que há a necessidade de efetuar uma adequação entre conteúdos e a atual carga horária. O Prof.8 foi especialmente incisivo com relação a essa questão. Como conclusão, podemos inferir que, na tentativa de "cumprir o programa" dos Cadernos, o ensino pode tornar-se "aligeirado e superficial", como será mencionado mais adiante em outros recortes de depoimentos levantados. Tal situação, em sendo confirmada, acaba por comprometer a formação dos alunos e dificultar que venham a se tornar cidadãos críticos, conforme preconiza a legislação educacional nacional como sendo o objetivo principal do processo educativo.

2- Quanto à inserção de novos conteúdos no programa:

Prof.1: "*...muita gente começou a ver a necessidade...e o que aconteceu? É que veio,* ***uma explosão!*** *Eu acho que veio assim...muita coisa da Física Moderna, Física Contemporânea ...assim, coisa que exige um conhecimento tecnológico que é muito grande, e, de repente****, a pessoa corre o risco de tá ensinando a fazer o telhado, antes de fazer o alicerce, fazer a parede de uma casa, então a gente tem essa dificuldade****. Começa a falar uma coisa assim... muito avançada, mais sai sem conhecer o básico...sem conhecer a Física Básica, ele não pode deixar de defender, de transmitir a Física Clássica...são muitos*

assuntos, e muita pesquisa, ***mas a gente esbarra na questão do tempo****, e compromete muito o conteúdo, e eu não sou a favor disso*." (L.59-66).

Prof.3: "*...Eu acho que antes dos cadernos,* ***as aulas eram...eram mais teóricas, e ela tinha uma vertente para o cálculo.*** *Então, se focava muito em cálculo, em desenvolvimento de fórmulas, né?...Era uma preparação para o aluno pro vestibular. Eu vejo assim, né?*" (L.211-213).

"*...****depois do "caderninho", as aulas passaram a ser focadas em conceitos****, né?...Os alunos...o objetivo das aulas é para que os alunos fixem os conceitos. Isso serve tanto pra uma aula de Física, quanto pra uma aula de Matemática, de Trigonometria, por exemplo. Então, ela tá voltada mais mesmo pro conceitual, você tem que ter os conceitos de cada um dos temas trabalhados. Então eu acho que é bem...é bem divisor de águas mesmo, essa questão de ensino com os "caderninhos"*."(L.180-190).

Análise:

Dois dos professores tocaram no ponto de inserção de novos tópicos e de mudança de objetivos didáticos. O Prof.1 aparenta grande preocupação e desconforto com a forma como os tópicos de Física Moderna e Contemporânea foram incorporados ao currículo (alterou sua voz, gesticulou intensamente, alterou diversas vezes sua postura na cadeira). A partir de sua fala, é possível extrair um discurso de contrariedade, de crença em que se está a ensinar temas "avançados" antes de conseguir um embasamento cognitivo suficientemente firme nos alunos, o que, na opinião desse professor, seria contraproducente. O Prof.3 vê uma clara distinção entre a forma de lecionar Física "antes" e "após" a chegada dos Cadernos. Sua fala indica uma mudança de objetivos didáticos. "Antes", a busca era por um ensino de Física objetivando uma maior manipulação de equações matemáticas, um foco mais quantitativo e almejando atingir uma "maturidade" para prestar o exame vestibular e continuar os estudos em nível superior (vide a transcrição). "Depois", o foco passou a trabalhar mais a parte "qualitativa " dos fenômenos, reduzindo a matematização e priorizando o "observável" pelo aluno, um ensino "suavizado" ou "superficial" (na opinião dos professores entrevistados), como será mencionado novamente adiante, reduzindo, de certa forma, a profundidade do estudo dos fenômenos físicos. Depreende-se nesse discurso que o objetivo de tal tipo de ensino, para esse

professor, não é mais a aprovação nos concursos vestibulares, restando então a dúvida de qual seria o real objetivo do ensino atual, segundo essa visão particular.

3- Quanto à limitação docente imposta pela Proposta:

Prof.1:*"...o conteúdo, para mim, é sagrado, só que...a gente fica...**Tem a Proposta!**...tem os trabalhos...então a gente vai conduzindo..."* (L. 66-68).

Prof.6: "***No começo tinha só o caderninho do professor**, né? Então ele auxiliava o professor, ele explicava para o professor, ele vinha com...endereços eletrônicos, para o professor pesquisar...Então **era assim, como posso dizer...uma coisa nova na educação**, né? **Muita gente foi contra, bastante gente não usava, sentia dificuldade...com os alunos**. Aí, com o tempo, o Caderno do Professor foi melhorando, foi adaptando à realidade, os exercícios já...como posso dizer...**nós fomos nos adaptando ao caderninho do professor, às instruções aos caderninhos dos alunos, os exercícios,** né? Mas mesmo assim**, ainda percebo um...uma dificuldade assim, na hora de trabalhar os conteúdos**.*" (L.131-137).

Análise:

Podemos extrair os seguintes efeitos de sentidos a partir das falas dos professores 1 e 6: O Prof.1 dá indícios de desejar fazer mais, porém sente-se tolhido, de alguma forma, pela maneira como o uso dos Cadernos se faz presente em sua rotina docente. O uso do termo "*sagrado*" indica a importância que ele atribui ao conteúdo curricular, porém a forma como ele expressou a frase "*Tem a Proposta*", suspirando, desviando o olhar para não encarar o pesquisador e, a seguir, dando de ombros e olhando para o chão, indica uma situação de desconforto e de desacordo, em simultaneidade com uma postura de aceitação por incapacidade de resistência ao "*status quo*", ou seja, ante uma situação já estabelecida e aceita como imutável. O Prof.6 inicia uma fala amena, evitando o contato visual direto, a voz sem firmeza, indicando certa insegurança, como a justificar as dificuldades iniciais para a aceitação e implementação do uso dos Cadernos e, simultaneamente, evitar possíveis críticas a si próprio. Todavia, durante o decorrer de sua fala, muda o aspecto do discurso, pois iniciou afirmando que o Caderno do Professor foi se modificando com o tempo, os olhos fixos no teto da sala, fez um suspiro, como se estivesse a buscar pela memória e refletir sobre o que diria,

e finalmente concluiu que os docentes é que, efetivamente, se adaptaram aos Cadernos, e não o contrário. Os efeitos de sentidos que podem ser extraídos de sua fala remetem à interpretação de que o material lhe foi, de certa forma, "imposto", pois exigiu sua adaptação, e não o contrário. Sua afirmação final, realizada em outro tom de voz, mais firme e observando o rosto do pesquisador, indica quase que uma "confissão" de que o professor, após passados vários anos, ainda não se sente à vontade com o uso dos Cadernos.

4- Quanto aos problemas com a sequência didática:

Prof.1:"*...parte a gente vai, assim...adiantando mais coisas, que a gente entende necessárias para ele entender outras coisas. Você começa a falar de...de...voltagem...de...de...resistência elétrica, corrente; eu tenho que falar de carga elétrica, que o elétron tem no átomo, como é um átomo, como é que funciona isso...que é que ele transmite essa energia...**então a gente, primeiro, pega a Eletrostática e depois chega na Eletrodinâmica, mas muitas vezes a coisa não é assim, nessa ordem. Eu sempre defendo a ordem. Acho que a pessoa tem que ter uma ordem, uma sequência para ela...ela...ter um norte, né?** Porque antes, ter o livro didático era uma coisa que bitolava, uma coisa que decorava, agora ficou muito livre, vamos dizer. Ficou muito aleatório, parece que a Física não tem mais importância nenhuma, a parte quantitativa, a parte de experimentação, o forte da Física.*" (L.68-76).

"*...você vê coisas, mas **no desenrolar da Proposta, das situações de aprendizagem, você não vê como é que chega nisso,** então fala isso, fala para o aluno pesquisar, fala para ele trocar ideia com os alunos, e conversar em casa. Você conversa não sei o que...**daqui a pouco aparece uma fórmula! Como se fosse mágica!** É aí que tem o outro trabalho: 'bom, ele tá aqui, ele tem noção, mas para chegar aqui como é que é?' **No Caderno do Aluno, ele não chega!** Tem no Caderno do Professor. E, para você chegar aonde ele vai usar uma fórmula, então aí é um outro trabalho...tem que fazer um jogo de cintura aí...não desviar do foco...mas também não desprezar coisas importantes*." (L.77-83).

Prof.2: "*...**eu consigo utilizar mais o Caderno do Aluno de Matemática, do que o de Física.** Porque Matemática são seis aulas no ensino fundamental, Física são só duas no ensino médio, por turma, então, dá mais para você utilizar o caderninho no ensino fundamental, e a matéria, vamos dizer assim, ela é mais condizente, ela vai aumentando o*

nível de dificuldade aos poucos, já o "caderninho" de Física, não. ***Ele, de repente, nele aparece um exercício que...você vinha falando só da teoria, e não deu nenhum exemplo para o aluno, de repente, ele já pede para o aluno calcular.*** *Ele não dá um exemplo resolvido, de como aquela situação pode ser feita,* ***não****! De repente, ele já aparece e...calcule um corpo de massa dois quilogramas, e com velocidade três metros por segundo, quanto ele vai ter de energia cinética? Então...assim, o aluno, ele não viu nenhum...até agora, eles sabem o que é energia cinética...ele tem uma ideia de energia cinética do dia a dia dele, mas, e aí? Ele viu a fórmula de energia cinética, e, de repente, ele tem que calcular!* ***O que acaba acontecendo? O que seria para ele fazer sozinho, quem acaba fazendo é o professor****, ele presta atenção, copia no caderninho, e se o professor for...eh...****querer, realmente, que esse aluno aprenda a parte algébrica, né?... A álgebra e cálculos, sobre aquele assunto, ele vai ter que passar alguns exercícios, porque aqueles exercícios do 'caderninho' só funcionou como exemplo****...ou então o professor faz o contrário, ele passa matéria na sala, dá a fórmula, explica como aplicar...a fórmula da energia cinética, e depois pede para o aluno resolver os do caderninho, né? ..."*(L. 134-149).

"...Então... assim, às vezes, ***a sensação que dá, é que vem jogado****...as coisas, em Física, tá?* ***Não vem numa sequência gradativa*** *de...de...de acontecimento. Essa é a sensação que dá..."*(L. 149-150).

Prof.6: "*Olha, como posso te dizer...tem exercícios...****exercícios que eles precisam de uma base, que eles não tiveram ainda,*** *então, eles não tem a base para conseguir resolver aquele determinado exercício, e eu percebo, também nos 'caderninhos' de Matemática, a mesma coisa.* ***Eles lançam o exercício, que precisa de um determinado conteúdo, só que isso só vai ser visto dali a um tempo****. Quer dizer, adiante, só no próximo caderninho, no 'caderninho' dois,* ***mas o conteúdo que ele cobra no 'caderninho' dois, vai ser visto no caderninho três****. Então, às vezes, não tem essa base, né?*" (L. 108-113).

"*...Como eu comentei anteriormente, às vezes, eles cobram um conteúdo que ainda não foi passado,* ***e eles exigem isso****, né?...E o que a gente tem que fazer? Deixa aquele conteúdo, guarda esse exercício, reserva ele, e, depois, a gente retoma ele, aí resolve através das propriedades...*" (L.141-143).

Prof.7: "*...tem uma atividade, na apostila do primeiro ano, que você tem que calcular a distância de frenagem, em função da velocidade do carro, né? Então, você utiliza fórmulas,*

eh...de atrito, e de velocidade, pra você conseguir fazer essa relação, mas, ***eu tô no primeiro conteúdo! Eu não vi atrito! Então, como que eu vou trabalhar esse conteúdo com o aluno? Como que eu vou conseguir estimar essa distância de frenagem, se nem deslocamento eu vi?*** *Por outro lado,* ***tem coisas que são interessantes****. Eh...como funciona a lombada eletrônica, por exemplo, você tem os sensores no chão, aí você passa a roda, eh...passa uma roda, passa outra, e ele pega o tempo, a distância é conhecida, então, isso é uma atividade interessante pra eles fazerem. De repente pode até fazer uma simulação em sala de aula, né? Mas...eu ainda* ***acho que o material tá devendo muito****."* (L.111-119).

"*...na disciplina de Física, especificamente, eu* ***não acredito que haja um impacto positivo*** *não. Porque você...****você acaba meio que fragmentando o conteúdo*** *ali, e...quando você abre muito a discussão, e é nesse sentido que a apostila caminha, eh...você acaba tirando o ponto de referência pro aluno, né? Eu* ***não sei se o aluno tem maturidade pra isso não. Eu acredito que não***." (L.135-139).

Prof.8: "[...] ***Hoje, é aprendido Mecânica, com duas aulas por semana em seis meses!*** *Ou você aprende bem uma matéria,* ***ou você passa todas as matérias correndo, e o aluno não consegue aprender!*** *Isso é o que eu venho percebendo nas minhas aulas, e conversando com outros professores, sendo assim que* ***a matéria de Física, primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio, é muita coisa, com apenas duas aulas por semana. Com duas aulas, não tem jeito.***"(L.60-67).

Análise:

Os professores 1, 2, 6, 7 e 8 foram claros ao criticar os Cadernos quanto ao que eles consideram como falhas na sequência didática. Todos mencionaram problemas semelhantes, com os temas sendo trabalhados de forma desarticulada, apresentando "saltos" de complexidade aos quais os alunos, na opinião dos professores, não terão condições de acompanhar. Podemos extrair desse conjunto de falas o discurso de que, na interpretação desses professores, os Cadernos deixam a desejar. O ensino pautado por esse material apresenta-se, pra esses sujeitos, como superficial e pouco articulado, dificultando ao aluno a apreensão dos conceitos e o domínio da parte matemática da Física, requerendo que o professor faça uso de livros didáticos conjuntamente e recorra a um ensino de tipo semelhante ao que havia no período anterior ao advento dos Cadernos. Dessa forma, as possíveis

vantagens advindas pelo fato do material estar nas mãos dos alunos acabam por se tornarem inócuas. Há ainda a possibilidade de aumentar a complexidade do trabalho do professor, ao requerer a utilização de dois tipos de materiais didáticos diferentes simultaneamente dentro de uma carga horária que prevê majoritariamente o uso dos Cadernos, exigindo uma variedade de adaptações que podem prejudicar o adequado andamento das aulas. Um fator prejudicial levantado, e comentado anteriormente, é o escasso tempo disponível para ministrar um conteúdo tão vasto (apenas duas aulas semanais). A fala do Prof.1 foi produzida em meio a amplos gestos com os braços, abertura excessiva dos olhos encarando firmemente o pesquisador, indica uma situação de estupefação desse docente ante o que viu nos Cadernos. Ele faz referência direta à situação do Caderno do Aluno, v.1, 3ª série, onde vários conteúdos de Eletrostática são ignorados, priorizando a Eletrodinâmica, num estudo que poderia ser entendido como o dos efeitos sem conhecer a causa (são apresentadas as Leis de Ohm sem, todavia, uma introdução ao modelo atômico e ao conceito de carga elétrica). O Prof.2, olhando direta e fixamente para o pesquisador, expressou sua contrariedade pela falta de exemplos numéricos resolvidos nos Cadernos e por não haver um adequado tratamento quanto às equações horárias dos movimentos (Cinemática). Também usou a expressão "***a sensação que dá é que vem jogado"*** com uma expressão facial de desconforto e suspiro lento e de longa duração, balançando a cabeça e baixando o olhar ao chão, a demonstrar desânimo e discordância. O Prof.6 considera os exercícios como além da capacidade dos alunos naquele momento dado, possibilitando a ocorrência de situações de frustração entre os alunos e bloqueios de aprendizagem. O Prof. 7 faz várias críticas apontando situações de falha na sequência didática e como surgem vários "saltos" de complexidade, comprometendo a qualidade do material e sua efetividade para o aluno. O Prof. 8 reforça seu argumento de falta de harmonia entre o conteúdo programático curricular, os Cadernos e o tempo disponível.

5- Atividades inviáveis:

Prof.1:"*...Então, fala assim: leva eles para entrevistar um mecânico. Com cento e vinte alunos?! Para entrevistar um mecânico sobre um assunto. Bom! Daí a um tempo esses cento e vinte alunos voltam ao mesmo lugar para entrevistar um eletricista de carros...de luz aí...vai entrevistar, de novo, cento e vinte alunos? Veja bem! Depois vai entrevistar um encanador, são cento e vinte alunos! Agora, isso é uma escola...agora você imagine se todas as escolas que têm ensino médio na cidade ficarem fazendo isso!...*" (L.123-127).

"*...Leva o aluno onde tem um radar digital, eletrônico...e controlador de velocidade...e fica uma hora com eles lá! Aí, fica marcando as velocidades, então...vê se o carro passou, ou não passou...vou fazer uma análise, um gráfico...depois tirar a média, ter uma noção de velocidade...tempo, espaço, como é que mede usando o radar...Eu, moro em Y, não tem radar digital eletrônico, então teria que pegar das dezesseis classes, só as quatro da primeira série do ensino médio, levar pra X...então...cada vez eu iria levar uma classe...são trinta alunos...fretar um ônibus...levar o aluno, ficar na YYY*(cita o nome de uma avenida central na cidade de X), *ficar uma hora lá. Eu dou duas aulas, às vezes é uma num dia, a outra outro dia. Então...sabe? Como é que fica isso? Então são situações que...ora, deve deixar os alunos...menores ..."Oh, vocês vão em X..." Então fica aquele trânsito! São coisas que a gente vê que não leva à nada! Que são assim...eu acho até...inviáveis!*" (L.133-142).

"*...umas perguntas que até eu fico com dúvidas de responder! Faça uma lista dos principais movimentos que você fez hoje e de todas as coisas e movimentos que chamaram sua atenção desde que acordou!* (Olha surpreso para o Pesquisador) *Então...abri o olho...é um movimento, certo? Você pode ter várias coisas...depois aqui começa...o que foi necessário para realizar cada um desses movimentos? Combustível, alimentos, ter pernas, ter rodas, tem uma lista aqui...depois ele fala: qual foi a finalidade de cada movimento? Então começa, tem um monte de coisas...Quais produziram deslocamento? Quais produziram giro? Quais foram usados para controlar o movimento? Quais foram usados para ampliar a força ao realizar movimentos? Ampliar força? Então já começa a tratar de conceitos...já vendo o desenho de uma bicicleta...ele pode pensar: bom, o pedal pode ser que dê força...mas vem depois das perguntas...aí tem uma tabela para fazer...*(lendo o Caderno do Aluno)*'veja o exemplo apresentado na figura e identifique nela em cada destaque...faça a classificação, observe que algumas coisas podem aparecer em duas ou mais colunas, como o pedal que controla o movimento, amplia a força aplicada e também gira...' Então, quer dizer...o aluno nunca viu Física na vida, de repente, ele vai pegar o movimento e....em linha reta, movimento circular, movimento com velocidade constante, velocidade variável...que tem que usar força, eh...questão de multiplicar a força, então, você aqui já tem momento...então, aqui você está envolvido com um monte de conceitos...*" (L.144-158).

"*...Eu acho que deveria ser...eu já falei...você deveria puxar essas coisas por um outro bate papo...com outro foco, outra forma, pra ele pensar, o que produz movimento, o que gira...o que controla o movimento. Mas ele quer o que? Movimento, força e equilíbrio, ele tá*

vendo essa tabela aí. Ele tá tratando de três assuntos...o que desloca...o que gira...o que amplia a força, o que permanece em equilíbrio. Ele vai preencher isso aqui, com essas questões. Ele acordou e viu tudo isso aqui quando ele chegou na escola. O que que ele fez durante o dia, nas situações que ele pode ter vivido. Coisas desse tipo assim. Acho que deve ser trabalhado, mas assim...não tão abrangente..." (L.179-185).

Prof.2: "*...O que é muito frustrante? Ele propõe atividades práticas, os alunos muitas vezes não trazem aquele material, mesmo sendo material de baixo acesso (*ele quis dizer custo*), muitas vezes o professor precisa, por exemplo, água quente, pra fazer um experimento, então para o professor obter aquela água quente ele vai precisar trazer uma garrafa térmica da casa dele, com a água quente fervida na casa dele, porque a gente não pode ficar entrando na cozinha, por questões de higiene, ok? Você não pode ter acesso, não pode entrar lá na cozinha, né? Você não trabalha lá então...*" (L.256-261).

"*...Já aconteceu comigo de um eles catar a vela e pingar a cera da vela quente no amigo, né? Ou então, pegar e colocar perto do cabelo do colega...Então você tem que pensar, muito bem, que atividade você vai fazer na sua sala de aula para não ter esse tipo de problema.*" (L.271-273).

"*...Tem experimentos que eu precisaria ter uma balança.* ***Eu não tenho balança****! Eu tenho uma balança na minha casa, balança daquelas de cozinha, que não tem a precisão pra pesar uma noz, pra pesar um amendoim, né? Pra medir a massa disso daí, eu preciso de uma balança precisa, e calibrada. Eu vou ter que contar com a boa vontade dos alunos...****e eu nunca consegui que eles trouxessem isso aí medido****...*"(L.277-280).

"*...Então a gente não tem esses instrumentos...eu não tenho um paquímetro, eu não tenho micrômetro...as trenas que eu tenho, são trenas que eu comprei ao longo dos anos...ehhhhhh...os circuitos elétricos que eu tenho, são circuitos elétricos que eu montei na minha casa, que eu gastei mais de R$ 100,00 com fio, porque a parte elétrica, ela é cara...eu não tenho uma bússola aqui da escola, a que eu tenho é uma bússola que eu comprei numa feira de artesanato...*"(L.283-287).

"*...****se eu quiser ver funcionar, eu vou ter que eu trazer aquilo lá pronto****, simplesmente pra ele ir lá, colocar a lâmpada, ou se eu quiser que essa lâmpada dure, eu mesma vou ter que ir lá, comprar uma madeira, o fio, a lâmpada, o interruptor ou a chave,*

né? Comprar o soquete, comprar as lâmpadas de 60W, 127V, quantas eu precisar. ***Eu*** *vou ter que montar o circuito...*" (L.323-326).

Análise:

Os Cadernos adotam o princípio motivador do ensino por meio do uso de atividades experimentais, todavia é possível identificar várias situações onde as propostas são de difícil viabilização (por vezes são inviáveis), como nos exemplos apresentados pelo Prof.1. Uma vez que o material em questão foi elaborado para utilização em todo o estado de São Paulo, fica evidente que seria impossível dar conta de toda a gama de variações de contextos regionais. Assim, por vezes, algumas atividades são possíveis apenas em cidades de maior porte (como no caso da observação de radares urbanos). Também existem os aspectos puramente estruturais levantados pelo Prof.2, onde as circunstâncias do próprio meio escolar atuam contrariamente ao que preveem os Cadernos. A partir das falas desses professores, é possível extrair os discursos de que os alunos, pouco ambientados ao uso da experimentação em sala de aula (posto que por décadas os laboratórios didáticos têm sido paulatinamente desaparelhados, e nem mesmo constam das atuais plantas prediais das escolas estaduais), pouco aproveitam de tais atividades (no seu geral), apresentando forte desinteresse e pouco contribuindo para sua efetividade, mesmo quando solicitada sua participação por meio da utilização de materiais de baixo custo, tornando a atividade ainda mais difícil e onerosa para o professor que deseje fazer uso da mesma. É possível também perceber, a partir da fala do Prof.2, o aparente desinteresse e falta de colaboração por parte da gestão de algumas escolas em propiciar condições para que os docentes possam implementar tais tipos de atividades, o que transpareceu também em trechos da fala do Prof.1.

6- Quanto à preparação e/ou consulta aos professores para o uso dos Cadernos, propiciada pela SEE-SP:

Prof.2:"*...Não!* ***Nunca!*** (respondendo à pergunta sobre uma possível consulta ou preparação para o uso dos Cadernos por iniciativa da SEE-SP) *Eu acho que...na verdade, o que aconteceu foi o seguinte, em 2008, foi o ano em que eu me efetivei, veio para a escola um jornal, que não cabia na carteira do aluno, e, em algumas escolas, os alunos se rebelaram, e*

tacaram fogo naquilo, porqueeee...não cabia na carteira dele, era muito grande...."(L.405-407).

"*...Enfim, talvez, pro Governo, essa tenha sido a consulta, né? Ahhh...e aí?* ***Os professores foram obrigados, eu fui obrigada, a utilizar aquele jornal!*** *Em 2008, eu fui obrigada a fazer um curso on line. Como era esse curso on line? Era vídeo...alguns vídeos falando, bem genericamente, sobre o Caderno, como um todo, era isso. Eu assistia um vídeo, ficava lá um tempo conectado, respondia o que eu achava que ia funcionar e o que não ia. No ano seguinte, o que eu respondi que não ia dar certo, tava lá de novo, pra eu usar! Acho que é essa, a consulta que eles falam que aconteceu.*" (L.412-417).

Prof.3: "*...Eu não me lembro muito bem de datas...mas...a primeira vez que esse material chegou, ele chegou na forma de um jornal...iniciou o ano, aí veio um jornalzinho, falando que ele seria uma recuperação inicial para o aluno, seria uma retomada, que nós iríamos trabalhar esse material durante o primeiro bimestre, se não me falha a memória, foi mais ou menos esse o desenvolvimento. E* ***nós não recebemos nenhum treinamento****, né?...Sobre esse material, sobre esse jornalzinho, nenhum, absolutamente nenhum. E aí, a hora que eu peguei o material,* ***eu me senti totalmente perdido****...trabalhei do jeito que eu achei que deveria trabalhar...acho que eu nem achava, eu fui olhando aquele material e fui desenvolvendo cada aula, né?...Sobre o conteúdo que ele tá falando...*" (L.89-95).

"*...O segundo ano, que aí já veio os 'caderninhos', não foi muito diferente,* ***eu continuei perdido,*** *porque* ***nós não tínhamos qualquer orientação****. Nós* ***só tínhamos os dois cadernos, o do Professor e o do Aluno****, então, eu, pelo menos, tentava montar uma aula, em cima daquele conteúdo, pra aproveitar a atividade que tinha no Caderno do Aluno. Porque,* ***se vem o material, é para ser utilizado****, e tinha aqueles espaços para serem preenchidos, então eu tentava desenvolver a aula, ou dar a minha aula, pra que os exercícios do caderninho fossem desenvolvidos...*"(L.95-100).

"...isso foi até mais ou menos um ano e meio atrás, em que nós tivemos uma abertura pra uma...para um curso on line, que era o curso de ...ah...não consigo me lembrar o nome do curso, mas esse curso ele era on line e inicialmente era um curso...eh...era desenvolvido, foi projetado pros professores do concurso anterior, né?...Em que eles tinham que fazer um estágio, né?...Fazer o curso durante um período, e, nesse período, eles faziam o curso e recebiam a remuneração, pra, só então, eles irem pra sala de aula." (L.101-105).

"*...depois que esse curso cumpriu a função pra esses professores, ele foi aberto para os professores que estavam em sala de aula, como sendo um curso de capacitação, e que a quantidade de horas do curso depois seria utilizada para a evolução funcional. E...como eu precisava dessa pontuação complementar para eu poder fazer mais uma evolução funcional, eu resolvi então fazer esse curso. E foi fazendo esse curso, por acaso, que eu descobri que ele explicava, realmente, como se trabalhava com os 'Caderninhos', do Aluno e do Professor."* (L.105-110).

"*...esse curso...ah... agora não consigo me lembrar para te falar o nome certinho, mas ele tá dentro do site da Escola de Formação* (Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores Paulo Renato Costa Souza)*, é A PRÁTICA DOCENTE, lembrei! Prática Docente!*" (L.114-115).

"...Bem, ***depois que você faz esse curso, esses caderninhos são ótimos!"*** (L.119-128).

Prof.4: "*...À princípio, se tinha uma concepção de que o Caderno do Aluno, oh, tem que fazer o caderno, agora tem uma percepção que "não, olha, o currículo não é Caderno, currículo é tudo o que nós fazemos na escola", então, o Caderno é parte do Currículo, mas não exclusivamente, então* ***a formação pra abordar, pra trabalhar com esse material aí, ela não houve por parte do Estado, ele não propiciou***." (L. 232-236).

Prof.6: "***Não, nunca tive, na verdade***. *Assim...alguma coisa ou outra, num HTPC* (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, atual ATPC, Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo)*, uma instrução, mas, até como eu não sou efetivo, isso pode até ter acontecido, mas eu não pude participar, não fui convidado a participar*." (L. 149-151).

Prof.7: "*Não,* ***nenhum***" (L.144).

"*...quando foi implantado, eh...nos informaram que a gente poderia dar contribuições ao material, alguma coisa, se o achasse impreciso, alguma coisa errada, e, na época, 2010,* ***eu realmente achei uma informação ali que não tava correta****, mandei um e-mail pra onde falaram que tinha que mandar, e,* ***no ano seguinte, veio com o mesmo problema****. Depois, no ao seguinte, eu não continuei rastreando pra ver se o problema ainda tá lá. Mas, eu não duvido nada...*" (L.152-156).

Prof.8: "*...Bom...eh...preparação a gente tem. A gente faz OT's* (Orientação Técnica) *na nossa DE* (Diretoria de Ensino)*, só que é assim, eh...são poucas. Na verdade, o que a*

*gente...**preparação mais é...nossa mesmo**, o que a gente aprendeu na faculdade e como utilizar. E...por exemplo, já faz um ano que eu não faço nenhuma OT, que seria uma forma de atualizar, para melhorar o uso desse caderno fornecido pelo Estado. **Na minha opinião, é...esse...trabalho, né?...De preparar o professor, é pouco, é mais do professor mesmo***." (L. 35-39).

"*Olha...ele, **geralmente,** é feito assim: é dado o caderno, uma vez por ano...duas vezes por ano, marca-se uma OT. Daí você vai na OT, que é orientação técnica, e...**quem está dando a orientação técnica fala como deve ser usada uma aula desse...desse 'Caderninho'**. Mas...acho que seria isso*." (L.44-46).

Análise:

Nenhum dos professores entrevistados manifestou possuir conhecimento de qualquer consulta prévia por parte da SEE-SP ao professorado, como parte dos procedimentos de elaboração dos Cadernos, o que nos parece paradoxal, já que eles são os profissionais com maior experiência e contato direto com os alunos e que sabem, na prática, o que poderia ou não funcionar adequadamente em sala de aula. Essas falas contradizem com o discurso presente nos documentos oficiais, sobre a consulta às escolas por parte da SEE-SP, a qual parece nunca haver se concretizado, pelo menos no nível dos professores. Todos afirmaram que foram "surpreendidos" com o material pronto e não receberam nenhum tipo de preparação prévia para a utilização dos Cadernos. Essas falas mostram que a experiência dos professores que deveriam, efetivamente, utilizá-lo, e que possuíam (e possuem) experiência sobre a rotina das salas de aula da rede pública de educação, e poderiam ter contribuído para a elaboração desse material didático, foi desconsiderada. As ações tomadas pela SEE-SP indicam um desinteresse pelas opiniões e experiências da classe professoral (como indicam as falas dos professores entrevistados que identificaram incorreções nos Cadernos, mas tiveram seus alertas e opiniões ignorados), e concorda com as conclusões apresentadas por Cação[61].

[61][...] Entretanto, o sedutor discurso não correspondeu à prática: as escolas não opinaram sobre os pressupostos e as necessidades de implantação de uma proposta curricular, sequer foram consultadas sobre suas experiências exitosas ou sobre as condições concretas de trabalho para o desenvolvimento dessas inovações. Uma vez mais, docentes, gestores e estudantes foram desconsiderados. (CAÇÃO, 2011, p. 10). [...] Os professores viram-se alijados dos processos de tomada de decisões. Expropriados dos meios de produção de seu trabalho e do seu saber, tornam-se executores reincidentes. Viram seu cotidiano ser totalmente alterado ao serem obrigados a

Aqui, encontramos uma contradição entre o discurso oficial e o dos professores, o qual é corroborado por trabalhos de outros pesquisadores que analisaram a fase de implantação da Proposta Curricular paulista, como mencionamos em seção anterior (CAÇÃO, 2011, 2011a; DAVID, 2012). Os Cadernos foram apresentados às escolas em sua versão acabada, e, desde então, praticamente nada mudaram. As revisões noticiadas se resumiram à paginação, condensação de quatro volumes bimestrais em dois semestrais, desenhos das capas e ordenação de algumas questões.

7- Quanto aos Cadernos propiciarem um ensino superficial e fragmentado:

Prof.1: "*...Então... a gente começa a trabalhar, quais os tipos de movimento, quais os tipos de força, quais os tipos de equilíbrio...**você vai, para um pouco e começa a trabalhar isso...para não ficar assim...só dando tópicos, temas**, e talvez seja aparentemente**...dá ideia que essa é a Proposta.**..porque se você pegar a apostila* (Caderno do Aluno) *inteira...é assim...se tiver um cálculo, é lá para o fim...*" (L.215-218).

"*...Olha aqui, começa a situação de aprendizagem 5* (SA 5)*, aí começa a aparecer um cálculo...eh...aqui tem a questão de força, olha...na apostila...aqui! Tem uma fórmula! Delta p por delta t...mas **na apostila você não vê ele*** **(aluno)** ***sendo levado a essas fórmulas**...*" (L.220-222).

"*...Tá aqui, **falando de colisão**, olha...tem o primeiro tópico, você viu, **aí já pula**, olha...fala alguma coisa de movimento, situação de aprendizagem dois...depois vem a situação de aprendizagem três, olha...esses movimentos, olha...velocidade...espaço...fala alguma coisa de velocidade, depois ele já vem: "alterando os movimentos"* (título de tema de trabalho) *...então, já vai entrar a variação, a conservação do movimento...*" (L.225-228).

"*...aí então, **você pulou o movimento uniforme, movimento variável e movimento circular. Aí, já entrou a quantidade de movimento, variação e conservação...é só a situação de aprendizagem quatro!***" (L.229-231).

---

atender às novas diretrizes e metas definidas pela SEE, mediante a adoção compulsória do Jornal do Aluno, no início de 2008. (CAÇÃO, 2011a, p.11).

"*...Quer dizer, é isso o que eu falo****, eles vão misturando****...*" (L.237).

"*...Então, é o que eu falo: **isso aqui são tópicos**. Isso aqui, **você pega um professor de Geografia, e dá Física**...O aluno vai aprender? Vai fazer um cálculo?*" (L.244-245).

"*...**eu já era professor de Física e ouvia " Vamos deixar o cálculo de lado!**", " Vamos deixar só a parte conceitual!", então, é isso que eles tão querendo... "...a Física é muito chata!"* (risos tristes e olhar para o chão, desalentado)*."* (L.259-261).

Prof.2: "*...Na época, **os professores mais velhos...eles tiveram muita dificuldade de aceitar o caderninho,** porque ele ia ter que mudar, né?...A metodologia de trabalho, né?...Tipo...o professor tem muitas aulas por semana para ele fazer um salário...ele tem que dar...se eu quiser receber mil e quinhentos reais, eu tenho que dar trinta e duas aulas, por semana, então, ehhhh...você tem a sua família, então, se você quiser ter dinheiro, você tem que dar o máximo de aulas, e não sobra muito tempo para você se dedicar a preparar uma aula, entendeu? Eu tenho muita coisa que eu fui adquirindo ao longo dos anos, né? Como todos os professores... mas quando mudou esse...quando foi implantado, **a resistência era muito grande**, **alguns conteúdos foram invertidos de ordem**, né? Por exemplo, **você não vê gráfico do movimento retilíneo e uniforme, você não vê gráfico do movimento retilíneo uniformemente variado no Caderno do Aluno, você nem vê a função horária dos espaços do movimento retilíneo e uniforme e muito menos do variado, o máximo que você consegue, é aplicar a expressão velocidade é igual a ΔS por Δt, fazer transformação de Km/h para m/s e vice versa, depois entra em quantidade de movimento,** né? E força...Então essa inversão de conteúdos...**e essa sensação que dá, que você não está ensinando alguns conceitos que são importantes, criou uma resistência muito grande nos professores**, inclusive até pra mim, né? **Eu não consigo, por exemplo, usar o Caderno do Aluno, e fingir que não existe movimento retilíneo e uniforme, retilíneo variado.** Explicar isso aí de maneira gráfica...**eu não consigo fazer isso, usar o caderninho**...*" (L.154-169).

Prof.3: "*...**Pra que que ele quer aquele ensino?** Ele quer o ensino pra fazer uma faculdade? Entrar numa Universidade, né? Ter um conhecimento científico maior? Realmente...eu...num...não sei! **Se for pra prestar o vestibular, os 'caderninhos' não servem! Pra mim não servem**, né? Porque mesmo com os 'caderninhos', ele aprendendo esses conceitos, o aluno que fixa muito bem, que aprende muito bem, que tem um rendimento muito satisfatório, mesmo assim, pra ele entrar pra uma universidade, pra fazer um curso de*

*Engenharia, por exemplo, ele teria que fazer, no mínimo, um ano de cursinho, e um cursinho bom! Né? Ehhh...**esses 'caderninhos' limitam muito, na minha visão, a possibilidade do aluno entrar numa universidade**, né?...E num curso mais concorrido, para um curso de Engenharia...para um curso de Medicina, nem se fala então. Então, na verdade, **eu acho que acaba...ehhh...segregando mais ainda, esses alunos do Estado**...*" (L.203-212).

Prof.4: "*...eu percebo que alguns assuntos são colocados, isso ao meu ver, na minha opinião, **são colocados de forma...de forma...meio jogada**. Então, eu acho que...é interessante utilizar mas, eh...como material de apoio também. Eu não colocaria como, eu não colocaria como...um...assim..como...um Caderno... eu vejo, o Governo fala Caderno, claro, mas **seria um caderno de apoio do aluno, você pode utilizar alguns**...alguns ...eh...conteúdos ali, pode até trabalhar a estrutura, a sequência ali, dos...dos conteúdos, mas eu não faço...não tenho... **não faço uso...eh**...**sistemático dele não***." (L.87-92).

"*...o jeito que é colocado a questão do...da...Elétrica. Eu acho que...eh...muito...você, você pega no começo, se discute a Eletricidade e depois, já pergunta o que é potência, já pede pra você calcular o que é resistência, **só que não se introduz conceitos**. **O Caderno não introduz, não há introdução de conceitos**. O Caderno ele...ele discute algum tema a nível do...do...do que o aluno sabe, a nível do uso do dia a dia, o que o aluno pode fazer daquele conceito, só que aí, **na parte avaliativa, pergunta...pergunta conteúdos tradicionais**. Falha! Então é assim, se você continuar nesse mesmo caderno, se você aprofundar mais esse mesmo ano, o terceiro ano, a questão de Física Moderna, **são jogados temas***." (L.98-104).

"*...a questão do...da...dos modelos, o modelo de Bohr, e outros modelos. **Se comenta um pouco e depois "Ah, vamos calcular o espectro do Hidrogênio".** Não é um cálculo, um cálculo tão trivial do aluno fazer, e eu acho que deveria ter vários outros conceitos que o aluno deveria ter, que deveriam ser abordados, para depois você partir pra esses cálculos. É a questão também do...a questão também do...eh...dualidade onda partícula...*" (L.105-108).

"*...se você vai a outros livros didáticos aí, você pega, por exemplo, o Gaspar, você percebe que ele trabalha aquilo ali de uma forma bem mais...também de uma forma superficial, não tão aprofundada, mas com uma didática bem melhor, então...pelo menos eh...eu tenho visto isso. Você pega outros livros mais antigos, você percebe, o pessoal trabalha outros conteúdos, de uma forma a introduzir alguns conceitos, mas, eh...valorizando*

os conceitos físicos, ***não apenas jogar, jogar****, porque muitas vezes, assim, eu...eu...sinto que o tema é posto dessa forma, pelo menos, na minha visão*." (L.109-115).

"*...eu acho que Mecânica mereceria mais aprofundamento do que tem no Caderno. A parte de Mecânica, de Dinâmica,* ***interação zero!*** *Assim, o aprofundamento que eu acho que se dá à Mecânica no Caderno é* ***medíocre***." (L.126-128).

"*...se hoje fosse o Gestor a me perguntar sobre esse material, eh...eu acho que eu...faria alguns questionamentos sobre ele, e mudaria alguma coisa, alguma coisa. Porque...a gente...****eu percebo que o aluno perdeu o interesse total****. Porquê? Porque muitas vezes você trabalha alguns temas, você começa com um tema lá, tal,* ***o aluno não consegue fazer****, num outro nível.* ***Em vez de ter uma sequência gradual, linear, não****. Você tem uma sequência totalmente eh...diferente, então você,* ***às vezes você tira a satisfação do aluno em progredir,*** *utilizando... Eu percebo, às vezes, por exemplo, que eu havia citado, a questão de você trabalhar, ah, vamos trabalhar, olha! Ele tinha a opção aparelhos mecânicos, a opção aparelhos elétricos, esse aparelho ele gira, ah, muito bonitinho, depois, ah, conta de água, potência, não sei o que. Aí, você pergunta pro aluno, calcule a resistência, sabendo que de acordo com a curva ôhmica...aí, o aluno fala, mas eu nunca vi isso! Ah, mas o professor não abordou com essa profundidade!"* (L.193-202).

Prof.7: "*...acho que o grande problema da apostila, é que* ***a apostila me parece ser um recorte de um material maior****, que seria o material do GREF, né? Eu tive pouco contato com esse material do GREF, mas...tenho os livros e tudo, mas...eh...ele me parece ser um recorte...****um recorte não muito, eh...como eu diria...não muito linear, desse material, desse livro do GREF****. Por exemplo, você começa explicando, eh...o que que é posição, o que que é espaço, e, de repente, você já cai pra, eh...velocidade, e a partir daí, você vai construindo todos os...os conceitos subsequentes.* ***Na apostila, não dá pra fazer isso! Você já cai direto no conceito de velocidade, na primeira atividade,*** *você já tá falando de velocidade com os alunos. Então,* ***como você vai falar de velocidade, sem desenvolver o conceito de deslocamento, por exemplo?*** *Então, nesse recorte, eu acho que é um pouquinho...que não foi****...nesse sentido que eu falo, que não é linear****. Você* ***acaba omitindo conceitos que servem de base pra construção da aula que tá proposta na apostila****. Por outro lado, se você for construir esses conceitos,* ***você acaba tendo que passar matéria na lousa, eh...e, você passando matéria na lousa, você acaba não cumprindo o Currículo Oficial****..."*(L.44-56).

Análise:

Os professores 1, 2, 3, 4 e 7 comentaram problemas com relação à sequência didática do material. Todos eles mencionaram a identificação de problemas com um aparente "salto" entre os temas a serem abordados, tanto em complexidade quanto na conexão entre os temas. Podemos extrair de suas falas o discurso geral de que os Cadernos apresentam um conteúdo que falha ao realizar conexões entre os tópicos ministrados, apresentando uma visão da disciplina de Física como um conhecimento fragmentado e desconexo. Os Cadernos optam por uma abordagem que prioriza o resgate das concepções prévias dos alunos, explorando mais a fenomenologia de uma forma mais qualitativa, evitando frequentemente o uso de formulações matemáticas, muito embora essa mesma formulação seja parte integrante das questões constantes da grade de avaliação recomendada ao final das Situações de Aprendizagem (SA). Devemos considerar que a matematização é uma parte integrante da Física enquanto Ciência, e não pode ser dissociada da mesma.

Todos os professores mencionados demonstraram desconforto com a ausência de menção a temas já tradicionais nos livros didáticos. O Prof.1 usa por várias vezes o termo "*pula*", com aumento na entonação da voz, folheando o Caderno do Aluno em frente ao Pesquisador e olhando-o fixamente nos olhos, com expressão de ansiedade, demonstrando um comportamento de intensa tentativa de convencimento, indicando uma real desaprovação ao material em mãos. A parte final de seu recorte apresenta sinais de desalento e fornece indício que ele já tinha conhecimento de boatos anteriores aos Cadernos em prol de um ensino de Física mais superficial e menos matematizado, o que nos permite inferir que a discussão pelo ensino de Física "suavizado" (em termos de complexidade e matematização) não é recente (L.259-261). O Prof. 2 relata que a utilização dos Cadernos requereu modificações importantes no agir docente ("*os professores mais velhos...eles tiveram muita dificuldade de aceitar o caderninho, porque ele ia ter que mudar, né?...A metodologia de trabalho*"), e também que os Cadernos não foram aceitos facilmente, ao contrário do que constam nos discursos do Secretário da Educação e da Coordenadora Geral do Projeto São Paulo Faz Escola, logo nas primeiras páginas dos Cadernos do Professor (já apresentados em outra seção). Ele também não concorda em ignorar alguns tópicos que considera importantes ("*você nem vê a função horária dos espaços do movimento retilíneo e uniforme e muito menos do variado*", "*alguns conteúdos foram invertidos de ordem*" e "*Eu não consigo, por exemplo, usar o Caderno do Aluno, e fingir que não existe movimento retilíneo e uniforme, retilíneo*

variado"). O Prof. 3 reprova os Cadernos, caso o objetivo do aluno seja atingir o ensino superior ("*Se for pra prestar o vestibular, os caderninhos não servem!*"), e também interpreta que seu uso coloca os alunos da rede estadual em desvantagem com relação aos concorrentes para o vestibular ("*...esses caderninhos limitam muito, na minha visão, a possibilidade do aluno entrar numa universidade...*", "*eu acho que acaba...ehhh...segregando mais ainda, esses alunos do Estado...*"). O Prof. 4 vê um certo descaso com os temas de ensino ("*...alguns assuntos são colocados, isso ao meu ver, na minha opinião, são colocados de forma...de forma...meio jogada...*") e opta por fazer uso também de outros materiais a fim de complementar os Cadernos, o que acaba por ocupar mais tempo e tornar os Cadernos de pouca utilidade ("*...eu não faço...não tenho... não faço uso...eh...sistemático dele não...*"). O Prof. 7, num tom de voz grave, lento e pausado, demonstrando muita firmeza, identifica "saltos" que dificultam a aprendizagem do aluno ("*...Você já cai direto no conceito de velocidade, na primeira atividade...*", "*...acaba omitindo conceitos que servem de base pra construção da aula que tá proposta na apostila...*"), e cuja solução envolvem processos que inviabilizam o uso dos Cadernos ("*..se você for construir esses conceitos, você acaba tendo que passar matéria na lousa, eh...e, você passando matéria na lousa, você acaba não cumprindo o Currículo Oficial...*").

8- Quanto ao profissional que utilizará os Cadernos:

Prof.1: "***Não precisa ter Física para usar essa apostila****, para dar isso aqui...essa apostila! Agora, um Físico sabe que tá faltando coisas e vai trabalhar em cima.*" (L. 250-251).

Prof.2: "*...Eu acho que* ***eles querem uma pessoa que trabalhe como um sacerdócio****. Tem que ser por sacerdócio, eu acho que é isso o que eles pensam, que o professor ele tem que trabalhar...*" (L.339-340).

"*...talvez eles olhem para o professor de Física,* ***achem que o professor de Física não tem uma formação****, não sei, talvez...é um dado que a gente sabe da maioria das escolas aí, há uma defasagem do professor de Física, em professores de Física, né?* ***Então, eu acho que...os nossos gestores aí eles enxergam o professor de Física apenas como...um mero reprodutor de conhecimentos*** *mas, eh...acho eu que deveriam...olhar como um tema fundamental pra o desenvolvimento do ensino e do país também, então* ***acho, infelizmente,***

que os nossos governantes eles enxergam os professores de Física como passadores de informação apenas." (L.318-324).

Prof.5: "[...] ***Outra questão positiva, que eu vejo, você sabe que ainda muitos dos professores que lecionam Física, não são formados em Física, né?*** *Então, você tem uma grande quantidade de pessoal que é formado em Ciências, né?... do pessoal...quando ainda é Matemática, tudo bem, né?... mas são de outras áreas. E na própria atribuição na Diretoria de Ensino, então vai lá e, quando não tem, chega de qualquer área e pode pegar qualquer disciplina, né? Tá assim! Que que acontece? Tendo aquele material,* ***o professor é obrigado*** *a, pelo menos, o conteúdo estar seguindo, tá? Que que acontecia? Muitas vezes eu percebia, chegava um aluno transferido lá na segunda, terceira série do Ensino Médio. Fui ver o caderno dele, Mecânica. Falei: mas o ano passado o que você aprendeu? Mecânica. E o ano anterior? Mecânica. Quer dizer, o aluno ele passa três anos praticamente dentro de um tópico só. Agora, com esse material, não."* (L. 155-165).

"*...****o que eu sinto hoje, a política do Governo, com relação à Educação, é equipar a escola****, tá? Então, realmente, muito material, nós temos uma máquina de xerox à nossa disposição na sala dos professores, nós temos computadores com impressora à disposição, os livros didáticos, os Cadernos, eh...uma sala de informática, que não funciona, não sei porque, mas nós temos equipamentos novos lá. Mas* ***não há preocupação nenhuma com o profissional****. Então com o que o Governo se preocupa? Com o material. Eu acredito que é porque* ***o aluno vai chegar em casa e vai contar, né?..."olha, nós recebemos isso..."*** *Eles têm um kit de material que eles recebem no início do ano, até com uma certa qualidade, eles têm kits de livros paradidáticos que eles recebem, vem numa caixinha fechada. Claro, ótimo, eles têm que ter isso. Mas, e o professor na sala de aula?"* (L. 172-180).

"...você pode ter tudo isso, ***se o professor não quer, não acontece****, tá? É o professor quem vai gerenciar, é ele quem vai tirar o aluno ali, da inércia dele...Então, eu tenho uma crítica muito pesada, né?...com relação a isso...na preocupação com o material, e o professor, o profissional, ali do lado...então, percebo isso em relação ao meu trabalho...*" (L.180-183).

"*...é uma forma dele* (o Governo) *dar uma resposta à sociedade. 'Tá, ó, o material tá aqui. Olha a escola, vem ver, uma sala de informática, uma sala de recursos, pro seu filho e tudo o mais'. Ele leva pra casa os livros que ele ganha e tal. Mas, porque que não se obtêm*

resultados? Por quê que a gente não tem uma melhora clara? Porque ***não há valorização e investimento no profissional****. E daí, é ali, é o centro. Quer dizer, o aluno vai chegar em casa e dizer, dificilmente, né?...'olha, meu professor, falou isso, fez aquilo, tal'. Poucos pais vão dar essa atenção, agora, quando ele chega com material, mesmo que ele não fale pro pai, à noite, o pai vai ver. Então, fica assim, o Governo, 'Ah...a minha parte eu tô fazendo, quem não tá fazendo são os profissionais da área'. Então,* ***eu acho que essa política, de bem intencionada, tem muito pouco****, tá? O material é obrigação, nós pagamos impostos altíssimos, a gente tem que ter esse retorno mesmo, só que o pessoal ali, o do professor, você não tem*." (L.239-248).

Prof.7: "*...Eh...na questão do ensino****, eu não sei que profissional, ou que cidadão, ou que pessoa o Estado quer formar****. Ele quer preparar pra vida, ele quer preparar pro mercado de trabalho, ele quer preparar pra que? Você tem ali o discurso oficial, mas...eh...como que você vai preparar para o mercado profissional, e você aceita que alunos fazendo o SARESP, no Ensino Médio, entreguem a prova em branco? Então, como que você vai saber se aquela pessoa tá preparada, ou não, pro mercado de trabalho? Então,* ***você tem um discurso, e, de repente, a tua prática não condiz com esse discurso****...*" (L. 191-197).

"***Atualmente, eu não sei qual é a visão que o Governo tem****. Eu acho que tá uma visão mais neutra. Pelo menos, eu não vejo o Professor Hermann se manifestar no sentido de que o professor é...incompetente...ou que o professor tem que fazer isso, ou fazer aquilo...eh...o que que a gente tem visto ultimamente,* ***é mais a questão do SARESP pros alunos. Os alunos têm que ir bem no SARESP.*** *Só que o SARESP não foi uma ideia dele. Já vem há alguns anos, já*." (L.306-310).

"*...no fundo, eu acredito que* ***o Governo, ele sabe que o problema não é a formação do professor****. Porque todos os professores que eu conheço falam pros Supervisores, pros Diretores, pros Coordenadores Pedagógicos, que* ***os alunos estão vindo sem base, tão vindo sem conhecimento, eh...tão vindo, tão entrando na quinta série analfabetos****, né? E você, minimamente que um professor faça, ele passa o conteúdo na sala, ele explica, né? Eh...e também, não são problemas pontuais, são problemas generalizados. Então,* ***como que você pode falar que trezentos mil professores são incompetentes****? Como que você pode falar que a metodologia, seja ela do caderno, ou do livro didático, ou da apostila, é ineficiente?* ***Em algum lugar ela tinha que ser boa! Mas em nenhum lugar tá sendo boa?! Em nenhum lugar, nada tá funcionando!****Ah, não vem me falar que tem escola indo muito bem no*

SARESP! Cara, a minha escola era quatro, caiu pra um...o real dela é um...então, como que você quer fazer uma avaliação externa, quando você coloca o professor de outra escola pra...pra...pra aplicar a prova, quando você deixa o Diretor da escola trabalhando no dia do SARESP? ***Ninguém quer parecer mal!*** *Só que tem profissionais que são íntegros, e tem profissionais que não são íntegros. E* ***muitos não são íntegros, não por má índole, mas por pressão. "Ó, tua escola tem que ir bem!",*** *né? Então, isso acontece. Anos atrás, quatro escolas foram denunciadas, quatro escolas que fraudaram o SARESP. Eu* ***acho estranho não estar denunciando mais***." (L.311-324).

Prof.8: "*Bom...eu acho que...****em relação ao professor de Física, o problema do Governo é não ter professor de Física*** (risos). *Eh...****a maioria das pessoas, dos professores que pegam Física, não sei se isso responde à sua pergunta, mas não são professores de Física não, não são formados em Física,*** *formados em outras matérias, principalmente em Matemática. Eh...é onde também,* ***em geral, fica comprometido esse ensino de Física*** *nas escolas públicas...*" (L.121-125).

Análise:

Os Professores 1, 2, 5, 7 e 8 realizaram falas com vários pontos em comum, notadamente a forma como creem que a SEE-SP vê os professores. Para o Prof.1, os Cadernos não necessitam de um professor especialista (licenciado em Física) para serem utilizados, pois "*para dar isso aqui*", qualquer docente poderia dar conta. Essa construção verbal indica um forte tom de reprovação desse professor com relação ao material. O Prof.2 entende que o professor é visto como alguém que trabalha por missão, por vocação, por opção ("*uma pessoa que trabalhe como um sacerdócio*"), ou seja, disposto a vencer todos os desafios e dificuldades colocadas em seu caminho, mesmo sob condições de trabalho inadequadas, justificando o desprestígio do professorado pelo Governo. O professor, em sua interpretação da visão oficial, seria um técnico reprodutor de conteúdos constantes em manuais, portanto possui uma visão tecnicista-instrumental. Os Professores 5 e 8 mencionam o problema, já antigo, da falta de docentes especialistas na área de Física, entendendo que esse é um importante problema que afeta a rede pública estadual de educação e prejudica o ensino dessa disciplina, em razão da maioria das aulas acabarem sendo atribuídas a docentes de outras áreas (vide o estudo de Kussuda, 2012, sobre essa questão). A partir de suas falas, podemos

extrair o discurso de que, com os Cadernos balizando a ação docente, ficaria mais "difícil" para o professor não especialista descumprir com o programa curricular estabelecido. Como decorrência, isso significa que o uso dos Cadernos, de certa forma, "engessa" a ação docente, reduzindo ainda mais a autonomia do professor. Assim, interpretamos que, para esses professores, os Cadernos podem representar uma alternativa tomada pelo Governo a fim de contornar esse problema da falta de professores especialistas em Física. Para o Prof. 7, a situação é decorrente de um jogo de interesses. A SEE-SP sabe da situação ("*todos os professores que eu conheço falam pros Supervisores, pros Diretores, pros Coordenadores Pedagógicos, que os alunos estão vindo sem base, tão vindo sem conhecimento, eh...tão vindo, tão entrando na quinta série analfabetos, né? E você, minimamente que um professor faça, ele passa o conteúdo na sala, ele explica...*"), porém não toma maiores atitudes em razão de falta de interesse. Todavia, as razões para essa falta de interesse não foram explicitadas por esse professor, ficando a questão em aberto.

Resumidamente, podemos dizer que os efeitos de sentidos presentes nos discursos dos professores entrevistados com relação à forma como são vistos pelo Governo resultam numa imagem bastante depreciativa. Fica claro que os docentes entrevistados veem a ação do Governo por meio da SEE-SP a partir de uma perspectiva antagônica.

9- Quanto à obrigatoriedade do uso dos Cadernos:

Prof.1: "*Não!* (enfático) ***Tem uma pressão sim, para a gente seguir!*** *Eles falam que não é engessado**, mas que tem que seguir! A gente tem que seguir!** Agora...que a gente pode usar outras coisas além disso daí...por isso que, às vezes, eu acelero um pouco essa parte, para ver se eu ganho tempo pra gente ver essas lacunas que vão ficando...*" (L.265-268).

Prof.2: "***O Caderno do Aluno, na verdade, não é obrigação...o professor ele não é obrigado a usar 100% desse Caderno do Aluno.*** *Então, eles entregam quando chegam nas escolas...mesmo porque, as escolas não têm onde estar guardando; e é um material do Aluno. Então tem que entregar para ele..."* (L.117-119).

*"E...e **você não é obrigado; embora algumas escolas falem que o professor é obrigado a utilizar esses Cadernos do Aluno, isso não é verdade**, né? Eu utilizo porque o material está aí, gastou-se um dinheiro com ele. Porque não usar?"* (L.122-126).

Prof.3: "*...Porque,* ***se vem o material, é para ser utilizado...****e tinha aqueles espaços para serem preenchidos...então, eu tentava desenvolver a aula, ou dar a minha aula, pra que os exercícios do caderninho fossem desenvolvidos...*" (L.95-100).

Prof.4: "*...eu* ***não faço uso rígido do Caderno****. Eu uso...acho que alguns cadernos são interessantes, eh...algumas temáticas propostas, então eu vou lá, olho como suporte, não...****não uso e não compartilho da opinião que se, se usar ele de forma exclusiva, tenha algum benefício***." (L.84-86).

"*...eu utilizo é o Currículo, então eu...é assim, né, eu tenho como referência, mas eh...não como...um material de uso exclusivo. Eu acho que...tem algumas coisas que é interessante você ter...você tem...eu poderia citar até de outras matérias aí, vamos falar de...falar só...ficar achando ruim, vamos pegar o caderno, não é da minha área, pega por exemplo, o caderno de Matemática do primeiro ano do Ensino Médio, eu acho perfeito...*" (L.132-136).

"*...****antigamente eles vinham (*****os gestores*****): Ah! Cê tá usando? Porque esse material...ou mesmo quando vinham os PCOP's*** (Professor Coordenador de Oficina Pedagógica)***...outros supervisores, eles "não, não, tem que usar!". Hoje não, hoje a fala já é outra!*** *A gente vai pro treinamento, a fala, pelo menos na minha DE* (Diretoria de Ensino) *é que ele é um material, um material de apoio, que pertence ao aluno, e o professor, ele pode usar, é claro! O professor tem, se ele tem condição de, se é um material dado para o aluno, ele tem que usar,* ***mas não que ele tenha que, exclusivamente, fazer uso daquele material****. Pelo menos, é essa a visão, hoje, que...a gente percebe, e é a visão que, em muitos treinamentos em que a gente foi, me foi passado*." (L.261-267).

"*...Quando surgiu, havia essa ideia de que* ***"Oh, o Currículo é o Caderno do Aluno, você tem que seguir o Caderno****. Então, mas, eh...depois de alguns questionamentos, acho que uma...uma releitura mesmo do Currículo, o próprio Currículo traz algumas observações quanto a isso, se a gente para pra ler. Então acho que hoje, já há uma...já se caminha pra um entendimento de que o importante é o aluno, não é o...o Currículo deve ser a favor do aluno, não o aluno a favor do Currículo*." (L.271-275).

Prof.5: "*Tá! Então o Caderno, né? O aluno tem com ele,* ***até porque é uma exigência, uma exigência entre aspas, né? Há uma orientação bem incisiva que se use o Caderno****, e eu acho interessante, né? É um material que está disponível, e eu acho que tudo que vem a*

agregar, vem a acrescentar. Você tem que tomar cuidado com a maneira como você trabalha." (L.58-61).

Prof.7: "*...Tô me referindo especificamente à apostila, porque* ***os livros acabam ficando meio que abandonados****, porque* ***o Governo insiste no ponto que a apostila, que seria uma proposta, se tornou o Currículo Oficial*** *das escolas, né*?" (L. 42-44).

"*...e* ***você pode até ser repreendido por isso****, repreendido pela direção,* ***tem a fala de que você tem que trabalhar a apostila****, etc...etc...as minhas aulas...quando a apostila chegou às minhas aulas,* ***eu tentei usar a apostila****...desde o começo até o final, né? Mas aí, você tem diversos* ***complicadores****...*" (L.56-58).

"*...eu* ***já fui cobrado do uso da apostila****, até porque* ***entende-se que, quem faz a apostila, vai bem no SARESP****. E eu não tenho essa visão. Eu acho que existem outros fatores aí. Eh...eu tenho...tenho colegas que trabalham a apostila de forma...não sou capaz de avaliar as apostilas deles, né?...mas eu acredito que tem professores que trabalham a apostila de forma correta, explicando o conteúdo que tá ali, assim como tem, que eu sei, que* ***tem colegas que tão passando só as respostas pros alunos e...e daí o aluno entrega a apostila pra ele e ele dá nota pelo que o aluno copiou****. Então, eh...eu* ***entendo que não é...não tem relação entre fazer a apostila e ter a nota no SARESP****. Mas, eu* ***fui cobrado****, eh...eu não sei como eu vou fazer agora, no segundo bimestre, porque...eu não tô...****eu realmente não tô querendo usar essa apostila. Não sei se vai ter espaço pra negociação****."* (L.87-95).

Prof.8: "*...a gente tem uma certa autonomia, sim,* ***a gente tem que seguir, eh...a ementa do Caderno do Aluno, né?...que é a ementa do...seria do Estado todo****, das escolas públicas, mas, a gente* ***tem a...essa liberdade de usar o livro didático, de usar mais materiais que precise****, mas...eh...* ***contanto que você...utilize...eh...use...ministre aqueles conteúdos, né? Você não pode fugir muito do conteúdo****. Mas a gente tem sim certa liberdade para usar outras formas, outros tipos de apoio didático, tipo o livro didático...eh...aulas em Power Point, aulas na sala de informática...e também o Caderno do Aluno, ele...ele te estimula a fazer isso também.*" (L.128-133).

Análise:

Apenas o Prof.6 não teceu comentários sobre a obrigatoriedade ou não do uso dos Cadernos. A partir das falas, extraímos um discurso dúbio e inconcludente sobre a obrigatoriedade, ou não, do uso dos Cadernos pelos professores.

Os professores 1, 3, 5, 7 e 8 afirmam que seu uso é obrigatório, ainda que possam fazer uso de outros materiais didáticos. O Prof. 2 afirma claramente que o uso não é obrigatório, apesar de algumas escolas assim entenderem ("*você não é obrigado, embora algumas escolas falem que o professor é obrigado a utilizar esse Cadernos do Aluno, isso não é verdade*"). Essa posição do Prof.2 pode ser melhor interpretada quando relembramos um trecho da fala do Prof.5 que diz "*...o Caderno, né?...o aluno tem com ele, até porque é uma exigência, uma exigência entre aspas, né? Há uma orientação bem incisiva que se use o Caderno...*". Uma "exigência entre aspas" é um termo usado para caracterizar uma orientação não oficial, mas oficiosa, ou seja, algo que deve ser feito, apesar de não haver um ordem direta para tal. Essa interpretação ganha força quando comparamos com os sentidos produzidos pelos recortes das falas do Prof.7: "*...você pode até ser repreendido por isso* (a não utilização dos Cadernos)*, repreendido pela direção, tem a fala de que você tem que trabalhar a apostila...*", "*...eu já fui cobrado do uso da apostila...*" e *"...eu realmente não tô querendo usar essa apostila. Não sei se vai ter espaço pra negociação."* Esse docente realizou sua fala num tom de voz muito firme, grave, sério e compassado, encarando diretamente o pesquisador, os braços cruzados ante o peito (o que demonstra, inconscientemente, uma atitude de autodefesa e bloqueio contra ações externas), externando claramente o sentido de que está passando por uma situação de grande tensão em seu ambiente de trabalho. Assim, inferimos que não há uma diretiva oficial para que os professores utilizem os Cadernos de forma compulsória, porém a estrutura da rede pública estadual de educação age de forma a levar os professores a agirem assim, fazendo uso de vários instrumentos coercitivos (a ideologia de que os Cadernos são o currículo oficial, os alunos irão bem nas avaliações do SARESP e haverá bonificações para todos, etc...).

Concluímos que, como regra geral (não oficial) a maioria das escolas opta pelo uso, bastante rígido, dos Cadernos, o que acaba por relegar os livros didáticos a um segundo plano (Prof.7: "*...Tô me referindo especificamente à apostila, porque os livros acabam ficando meio que abandonados, porque o Governo insiste no ponto que a apostila, que seria uma proposta, se tornou o Currículo Oficial das escolas*..."), até mesmo por falta de tempo disponível durante as aulas. Assim, o uso dos livros didáticos passa a ser o de, eventualmente, apoiar os Cadernos, e não o contrário.

10- Sobre a qualidade dos Cadernos:

Prof.1: "*Não...*(inseguro, desvia o olhar e toma fôlego) *de certa forma ele...eh...coloca as questões importantes. Mas...**eu acho que ainda tem muito trabalho pela frente**...acho que tem muito trabalho pela frente. **Você tirar uma coisa que tá funcionando há cinquenta anos, jogar uma coisa, assim**: "Ah... agora não tem receita de bolo! Acabou a receita de bolo!" Só que você precisa comer* (enfático)*! Você precisa fazer alguma coisa! Sabe* (sorriso irônico, balanço de cabeça e olhar ao chão) *...não tem mais receita de frango, não tem mais receita de bolo...mas você quer comer um doce...um salgado...então, ficou agora sem receita. Então...tá assim...eu acho que dá muita margem pra ficar uma coisa muito superficial...se você pegar o caderno dois, o caderno três...começa a falar do Mochileiro* (livro indicado para a leitura na primeira série do ensino médio, para ensino de Astronomia)*...tem aquele Guia do Mochileiro...das Galáxias...um filme interessante...mas aquilo...sabe...parece coisa que...é o Ovo de Colombo..." (*L.275-283).

Prof.2: "*...eu pego normalmente um livro, pra dar uma estudada, e pego um Caderno do Aluno, que a Secretaria da Educação fornece pra eles, né? **Muitas vezes...ehhh...falta conteúdo...não posso.***" (L.99-100).

"*...**se você seguir só o Caderno do Aluno, falta conteúdo**. Aquele aluno, quando chega às avaliações de SARESP, de PROVA BRASIL, esse tipo de avaliação, ou mesmo o ENEM, **o aluno, ele não está preparado se ficar apenas no Caderno do Aluno** durante as aulas, ele não tem preparo para fazer o SARESP, né? Ou mesmo o ENEM, que é o que coloca ele dentro da Universidade. Então...agora, **eu não posso só ficar no Caderno do Aluno**..*" (L.102-106).

"*Mas, **eu não consigo ficar só nesse material numa escola boa**, se os alunos são bons, vem de uma...de um conhecimento matemático maior...**se você ficar só nesse Caderno, eles não vão ter base para fazer uma prova de ENEM ou de SARESP bem feito**, porque ele é muito assim...de levantar conhecimentos prévios, e pedir para o aluno escrever o que ele pensa de determinado assunto, e depois, no final, ele sintetiza conceitos. **A parte de cálculos é muito pequena**, né?... nesses cadernos, por isso que eu não consigo ficar presa a ele totalmente*." (L.120-131).

"***Esse caderno é bom pra uma escola que o aluno ...é aquela escola do aluno da periferia, em que o aluno é marginalizado**, que ele vai pra escola com fone de ouvido,*

ouvindo funk, no volume 70, ***que ele não tem base nenhuma de Matemática****, nessa escola, os professores usam muito mais o Caderno do Aluno do que numa escola em que os alunos tenham uma base de Matemática melhor*." (L.236-239).

"*...****onde os pais são mais presentes, que o aluno tem alguma perspectiva de futuro, esses professores, eles não usam tanto o Caderno do Aluno****, eles mesclam com o conhecimento deles e o livro didático*." (L.240-241).

"*...Mas eu acredito que melhorou no sentido de que aquele aluno que nunca teve um professor formado em Física,* ***ele passou a ter algum contato com Física, porque ele tá com a apostila em mãos, então, se o professor não usa nada daquela apostila, dá a entender que o professor não tá dando nada****, entendeu? Então, eu acredito que, nesse sentido, ela foi boa...*" (L.250-253).

Prof.3: "*...eu acredito que esse material,* ***ele foi desenvolvido com o objetivo de tentar sanar a entrada de futura mão de obra,*** *que seria a futura mão de obra qualificada desse mercado de trabalho. Só que...eh...****aqui no Brasil, tudo é feito pra ontem, né? Não é feito pra amanhã****, né?Então, quando foi desenvolvido esse material, eu acredito, né?...pelas datas que nós temos, ele foi desenvolvido exatamente num momento em que o Brasil, o país estava em ascensão, e..ah...só que essa ascensão, ela foi uma ascensão rápida, que agora a gente já tá vendo uma perda de mercado, né?...uma situação financeira já com o país sofrendo um decréscimo, né?... já tá em queda novamente. E aí, eu não sei se esse material, se vai ter, por exemplo, de uma formação de mão de obra qualificada, pras necessidades do país daqui a cinco anos."* (L.253-261).

Prof.4: "*...Então, assim, depende do caderno,* ***você tem caderno e caderno****, mesmo o de Física. Você pega* ***a parte de Óptica, e é interessante****, tem algumas coisas interessantes ali. Tem algumas...então, existe isso, mas existem outras que...não tem o mesmo trato, então assim, você pega uns que vem e outros que não vem.* ***Você pega Termodinâmica, ela é mais aprofundada, por exemplo, do que Mecânica.*** *Então, assim, se você pegar quem fez o caderno de Termodinâmica e você pega quem fez o caderno de Mecânica, você fala: esse aqui foi um Físico,* ***esse aqui, acho que a pessoa não entendia muito de Física não****, ela queria...então, é isso que eu falo,* ***você tem uma discrepância*** *entre eh...temas...temas e outras coisas. Mesmo sabendo que é a sequência do GREF, que seria o livro texto aí, pra*

elaboração do Caderno, mesmo assim, há uma diferença gritante, eu acho que, como se abordam uns temas e como se abordam outros temas." (L.137-145).

"***Minha ação é o aluno, (...palavrão...) o Caderno!*** *A minha ação é o aluno, eu penso, a princípio, no aluno. Então, se eu, se eu vou trabalhar com uma aula lá, e aí...ah! O Caderno isso...Gente!* ***Tá muito longe da realidade do aluno!*** *Então, eu tenho que trabalhar esse tema? Eu vou trabalhar esse tema utilizando a...se tiver alguma situação ali, que eu consiga utilizar do Caderno, eu vou utilizar, se não, eu vou procurar fazer uma transposição didática e trabalhar com temas que sejam relevantes pro aluno. Que eu acho que é o aluno, o foco principal é o aluno, o principal é o aluno. O Caderno em si, o Currículo em si, ele tem que se...****o Currículo tem que estar a favor do aluno, não o inverso, não o aluno a favor do Currículo***." (L.247-253).

Prof.5: "*...****você não pode trabalhar da mesma maneira um aluno da manhã e um aluno do curso noturno****. O aluno da manhã, ele tem uma disponibilidade muito maior para o estudo, ele vem em condições melhores da escola do que um do curso noturno, então, eu acho que* ***esse Caderno, para o noturno, trabalha perfeitamente****. Se você só trabalha com ele é suficiente. Agora,* ***no período da manhã não***." (L.61-64).

"*...Então, eh...****eu complemento com o livro didático****. Porque os Cadernos, eles trabalham bem essa questão do resgate do cotidiano do aluno, tá? Mas* ***a parte matemática, a elaboração, né?...de equações...praticamente nada****. Então,* ***pro aluno do curso da manhã, eu...há a necessidade de uma complementação****. Então, o que que eu faço? Trabalhei lá, o conteúdo, como o* ***Caderno trouxe, questões que eu acho...muito repetitivas, ele peca por isso****, tá? Eles batem muito em cima do assunto, isso acaba...assim...o próprio aluno reclama "...mas, eu já respondi isso, nós já vimos isso!". E tudo o mais. Terminei esse conteúdo, eu preparo uma lista de exercícios, um pouco mais...****exigindo uma certa matemática****, um raciocínio matemático mais elaborado, tá? Então, nós fazemos essa lista de exercícios. Então, é basicamente isso...*" (L.67-74).

"*...é como eu falei, né? Acho que* ***tudo o que você tem, você tem que achar uma maneira de eh...adequar ao seu trabalho****, e utilizar. Tá ali, se gastou um dinheiro muito grande, né? Em relação a isso, é um material, falando assim, temos material de qualidade, são...é bastante ilustrado, são coloridos, né?...os Cadernos hoje, tem uma qualidade, até de papel, né?...bacana. Que o aluno demora pra estar estragando esse material. Então, eu acho*

assim, tem que ser usado. O que você tem lá, ***eu acho que o educador tem a obrigação de adaptar parcialmente, totalmente, aquele material****. É a mesma coisa do livro didático. O livro didático vem, o aluno leva pra casa, fica na casa dele, e, eh...também eu acho que é um recurso que tem que ser utilizado. Aquilo que eu falei pra você, você tem que adequar à sua turma.* ***Pro período noturno, acho que é pro nível da linguagem, aquilo ali é o suficiente. Agora, pro aluno que tá se preparando pro vestibular, não é suficiente, tá*** *(grifos nossos)? A maneira como as informações são passadas, elas são assim...****muito rasas,*** *eu acho.* ***Não há um trabalho matemático, em cima de equações, praticamente nada, muito pouco****."* (L.118-128).

"*...****Um ponto, eh...negativo, que eu vejo nesse material, você nivela o estado todo****, e a gente sabe que não é. Você tem uma distorção muito grande de região pra região, no país. Você pega um aluno, vamos lá, da área rural, certo? Ele tem os dois lados.* ***O lado negativo, um material único, para um estado que não é homogêneo, em termos de educação****, então você pega um aluno de uma zona rural, você pega um aluno de uma periferia de São Paulo, com quem eu já trabalhei no início, eu sei como é. E você pega escolas que tem resultados ótimos, aqui no estado de São Paulo, então você tem algumas escolas que, ah...essas avaliações externas que eles fazem, tá muito próximo de muitas escolas particulares. Então não tem como você querer trabalhar da mesma maneira, com o mesmo material. Mas é aquilo que eu falei pra você, aí, você tem que buscar isso, as adaptações, tá?* ***Só o Caderno, eu não acho suficiente pra preparar um aluno para o...para o...para um curso superior***." (L.128-137).

"...(os Cadernos do Professor), *eles te dão muitas dicas de como trabalhar, né?...aquele conteúdo. É como o do aluno, né?...tem um texto e ele vai abordando. Ali, eles dão muitas dicas de como você iniciar um conteúdo, eh...muitas dicas de sites, de livros, né? Só, que é assim, é aquela questão de você ter um tempo, de estudar aquele material. Mas, é bem colocado, até as respostas, eles dão dicas de como explorar como ele respondeu e como complementar aquilo. Então, tem uma qualidade boa, só que é assim,* ***outro grande problema nosso, é esse tempo de você estudar,*** *estudar um material que não seja o conteúdo que você vai trabalhar em sala, aquele que vai te dar um suporte e tudo o mais. Eh...****eu acho que é bem elaborado. Pra Física, eu gosto daquele material. Do Professor, ele é bem completo****. Agora,* ***o do Aluno, é o que eu falo, né?...é raso, em termos de exigências****, o Caderno do Aluno*." (L.218-226).

"*...Então, quem vive lá em zonas afastadas, ele quer um exemplo do dia a dia dele, né?...de onde ele vive, se ele vive numa fazendo ou se ele vive...**para um aluno lá de São Paulo, né?...da capital, que é outro ritmo de vida, trabalhar lá com aquela situação, aluno de interior tem uma vida diferente.** Então, eu acho assim, que não houve essa preocupação nem esse cuidado. Tá aqui, né?...o material é esse, tá aqui. É o que eu digo, eu adapto, eu complemento tal, tal, mas eu não sei se todo professor tem essa disponibilidade*." (L.267-271).

Prof.6: "*Olha, de maneira geral, com uma apostila, **você ganha tempo**, eles já tem um resumo, se a aula é bem preparada, em cima daquele conteúdo, ele é um bom recurso. Ele auxilia bastante. Mas, é que existe toda uma preparação. Eu acho assim, **só ele, não é o suficiente. Precisa de um reforço,** de uma reportagem, sempre paralela. **Precisa do 'caderninho', não só do 'caderninho'**. Uma reportagem, um vídeo, um comentário, uma matéria diferente, junto ao 'caderninho', algumas experiências também, né?...se bem que o 'caderninho' vem com muitas experiências, né? **Tem a questão também do laboratório na escola estar funcionando**, tem uma série de coisas, né? Que influenciam*." (L.160-166).

"*Na resolução dos exercícios, já vem com uma base, né?...já vem com uma explicação. Claro que a explicação depende do professor, mas assim, ele vem detalhado, tem textos a respeito, algumas coisas que eu teria que pesquisar, **hoje a gente vai adaptando ao que existe no 'caderninho'**. Lógico, que trazendo coisas novas, né? Mas, você consegue montar a sua aula, todas as salas estão vendo, praticamente, o mesmo conteúdo, algumas estão...assim, um pouco mais atrasadas, outras um pouco mais adiantadas, dependendo do nível da sala, mas você praticamente sabe onde eles estão e onde eles pretendem chegar, né?Então, você já tem um traçado*." (L.207-212).

Prof.7: "*...eu acho que tem dois grandes momentos, eh...um momento que você não tinha material algum pra trabalhar, então...eh...isso foi, mais ou menos, até 2005, se não me engano, que o ensino Médio não estava incluso no PNLD, né?...que é o material enviado pelo MEC, os livros didáticos enviados pelo MEC. E tem o momento após isso daí, eh...que também começou a ser enviado pelo Estado, as cartilhas, as apostilas do Ensino Médio. Bom, eh..até o...**até esse primeiro momento, eh...a gente preparava as nossas aulas com o nosso material, e você acabava passando toda a matéria na lousa, e os alunos copiavam a matéria** e...até por falta de xerox, na escola, tudo isso, e...então, você usava uma aula pra passar matéria, uma aula pra explicar, e...e depois, no finalzinho da aula, corrigia atividades, esse*

*tipo de coisa. Hum...**na segunda etapa aí, que começou a ter material, eh...você não tem mais aquele trabalho de passar a matéria, mas você tem que explicá-la na lousa, porque não existe outro recurso, e conduzir os alunos pra fazerem as atividades na apostila***." (L. 33-42).

*"...a apostila **nunca está disponível no primeiro dia de aula**. Ela sempre chega depois do início das aulas, às vezes muito depois, como, por exemplo, com um mês, um mês e meio de aulas que chega o Caderno. Eh...isso não acontece só no primeiro bimestre, **acontece em todos os bimestres**..."* (L.58-61).

"*...você acaba tendo que, eh...**ficar esperando o material**, ou você vai passando matéria na lousa e depois você, eh...chega o material, aí, **você não sabe o que você faz com a matéria da lousa**, eh...então é...é complicado. Até porque...tudo bem, eu tenho a apostila do Professor, do ano anterior, mas, se eu tenho que passar a matéria da apostila na lousa, eh...primeiro, não tem sentido, né? **A apostila teria que estar disponível pro aluno**. Segundo...eh...**as atividades, elas são muito, muito mais...discursivas**. Então, você acaba tendo que passar texto, passar várias outras coisas que...os alunos até mostram grande resistência, porque eles identificam a Física como uma Matemática...*" (L. 61-67).

"*...depois dessa fase em que eu tentei passar a apostila, eh...eu tive uma fase que **eu tentei mesclar os conteúdos, né?...uma parte de livro, uma parte de apostila**, eh...passando aparte dos livros didáticos, eh...pra preencher aquelas lacunas, por exemplo, no deslocamento, daí, depois, na apostila, a parte que tava ali. Eh...que eu já tinha preenchido a lacuna. Eh...**atualmente, eu tô na fase em que eu não tô usando a apostila, né?...porque resolvi abolir de vez a apostila, até porque você tem uma nova política, que é a política de reserva de vagas pra alunos de escolas públicas, nas universidades aqui do Estado de São Paulo**..."* (L. 67-73).

"*...eu **acredito que a apostila, ela dificulta pro aluno.**..*" (L.110-111).

"*...E o Caderno do Professor, eh...**ele não tem o conteúdo que tem no Caderno do Aluno**. É um conteúdo que tem no Caderno do Professor, referente à aquele assunto que tá no Caderno do Aluno, mas você não tem as questões transcritas do Caderno do Aluno para o Caderno do Professor, então, **quando você vai dar aula, acaba tendo que usar os dois cadernos.** Um, você usa pra se preparar ali, dentro daquela discussão, eh...muito subjetiva, no meu ponto de vista, de como você vai trabalhar o conteúdo, e, daí, você tem que pegar um*

Caderno do aluno pra...eh...ler os textos ali, as questões, pra orientar os alunos de como fazer." (L.165-171).

"*...eu* ***utilizei bastante o Caderno do Professor no primeiro ano****, depois disso...eu vi que* ***ele tava mais...me criando...problemas, do que me dando as soluções****, né? Então, a gente tentou um trabalho mais específico com o Caderno do Aluno, só*.".(L.173-175).

Prof.8: "*...As aulas são baseadas na apostila fornecida pelo Estado, o Caderno do Aluno, e no livro didático, fornecido pelo Governo Federal.* ***Eu gosto de fazer um resumo da teoria presente nos livros didáticos****...dependendo da matéria, eu escolho um livro...e ministrar aos alunos, pois,* ***em minha opinião, o Caderno do Aluno deixa...deixa a desejar, no que diz respeito à teoria dos assuntos abordados, ele é meio fraco nesse quesito****, pelo menos, eu acho isso. Bom, então, eh...como eu utilizo, mais detalhadamente, o material fornecido, né?...pelo Governo e pelo ...pelo livro didático? Geralmente, eu faço assim: eu uso o livro didático pra fazer resumos das matérias, então, eu...toda aula, eu preparo um resumo antes, da matéria, eu tenho vários livros didáticos, né?...fornecidos pela escola...a gente sempre vê...a gente pega os livros, e vê lá...dependendo da matéria a gente usa um livro,* ***que o do Governo do Estado, ele...da parte teórica, ele deixa um pouco a desejar.****..então, é por isso que eu complemento com o livro didático, sempre utilizando os dois. Acho que é basicamente isso*." (23-32).

"*...Tem o Caderno de Aluno, quatro por ano, e você recebe o correspondente para o professor.* ***O Caderno do Professor é muito bom, ele te explica como proceder com o Caderno do Aluno, o que você tem que fazer****...sobre o Caderno do Professor, eu não tenho nenhuma reclamação a fazer...nada...ele está de acordo com o Caderno do Aluno, está muito bem.* ***A gente sempre estuda o Caderno do Professor, para poder aplicar e poder utilizar o caderno que vai para o aluno sem problemas***." (L.91-95).

"*...****Se o Caderno do aluno fosse****...se eu achasse que ele fosse...eh...****bem elaborado, eu não precisaria usar o livro didático,*** *na minha opinião. Eu* ***acho que tem falhas, não só nessa parte de muito conteúdo para muito pouco tempo, principalmente na parte teórica****. Tem muitos assuntos...que...****tem pouca teoria no Caderno do Aluno****, e... e você tem que recorrer ao livro didático...e* ***usar essa teoria de um livro didático, para conseguir, depois, chegar às situações problema que aparecem no Caderno do Aluno***." (L.111-116).

Análise:

Todos os professores da amostra mencionaram suas opiniões a respeito da qualidade dos Cadernos como material didático.

De forma geral, há uma aprovação com relação ao Caderno do Professor, o que não ocorre com relação ao Caderno do Aluno. Todos os professores citados mencionam que o Caderno do Aluno carece de conteúdos e de profundidade conceitual, criando problemas aos docentes, os quais acabam sendo forçados a utilizarem-se de livros didáticos, retornando a uma forma de ensino semelhante à que havia antes de 2008 (quando da implantação dos Cadernos).

Também há problemas quanto à logística de distribuição desses materiais, pois o Prof.7 menciona que eles nunca estiveram disponíveis já no início do ano letivo, demorando várias semanas para serem entregues. Assim, o ano sempre se inicia com os alunos sendo submetidos a uma sistemática de aprendizagem que muda bastante semanas depois. A partir dessas falas, também é possível extrair um discurso de que a necessidade do uso de livros didáticos para complementar a falta de conteúdos acaba por desqualificar a principal vantagem do Caderno do Aluno, a do aluno não precisar "copiar a matéria da lousa" e poupar tempo para o professor e/ou aluno. Assim, a maximização do aproveitamento do tempo em sala de aula fica comprometida e o Caderno se torna inócuo. Apenas o Prof.5 entendeu que o Caderno do Aluno é adequado, fazendo a ressalva de que o seria apenas para o período noturno, indicando que esse docente possui uma visão de ensino em dois níveis: um mais aprofundado, para os alunos que não precisariam trabalhar e almejariam o ensino superior, e um mais superficial, para aqueles que necessitam trabalhar e possuiriam aspirações profissionais menos ambiciosas.

O Prof.3 também enxerga no ensino superficial dos Cadernos, um projeto de formação de mão de obra ("*...eu acredito que esse material,* ***ele foi desenvolvido com o objetivo de tentar sanar a entrada de futura mão de obra****...*), de qualidade duvidosa. Os professores 1 e 2 identificam falhas na formação dos alunos (Prof.1: "*...acho que dá muita margem pra ficar uma coisa muito superficial...se você pegar o caderno dois, o caderno três...*" e Prof.2: "*...se você ficar só nesse Caderno, eles não vão ter base para fazer uma prova de ENEM ou de SARESP bem feito...*"). De uma forma geral, a maioria dos professores teceu críticas de cunho negativo aos Cadernos do Aluno, o que indica uma reprovação do mesmo.

11- Quanto à visão dos elaboradores dos Cadernos com relação às escolas públicas:

Prof.1: "*Olha, a gente...**vamos pensar assim... deve crer que sim, mas eu tenho minhas dúvidas.** Eu tenho minhas dúvidas, porque...quando começou a Proposta, **eles falaram que ia ter encontros para conversar com os professores; se teve, eu não fui convidado.** Mas, não sou um grande professor. Mas, eu perguntei para vários colegas meus* (mais de cinquenta)*, nós fizemos vários encontros, desses de fim de semana...*" (L.350-353).

Prof.2: "*...Eu acredito que o Caderno do Aluno, esse que a gente tá usando, foi feito com base no...no...pelo menos o de Física, é o GREF. Eu acho que, pegou-se uma escola modelo, aplicou-se as situações que estão propostas nele, o que teve uma boa aceitação...que...que...se chegou a bons resultados de aprendizado...eu acredito que essas atividades se tornaram atividades do Caderno do Aluno de Física. **É uma pena que exista pouca escola modelo*** (risos), ***é uma realidade muito diferente, né?***" (L.231-235).

"*...**Não! Não tem**! É uma pessoa que viveu a vida inteira**...é uma pessoa que entrou na faculdade, ganhou bolsa de iniciação, fez a graduação, aí ela fez o mestrado com bolsa, fez o doutorado com bolsa, ela só pisou na sala de aula de uma escola modelo pra validar uma ideia.** Porque, na escola modelo, eles sabem se comportar, eles não vão colocar fogo no cabelo de ninguém, né? Então, aí funciona, a criança...ela é bem alimentada, né? Então o estudante veio pra cá, pra escola, ele já se alimentou, ele não veio pra comer...ele não é usuário...uma escola modelo é uma escola do sonho, então funciona. Na escola do sonho, você leva aquele kit e ele funciona, você vai ver ele prontinho*." (L.306-312).

Prof.4: "*...porque será que, quando a pessoa elabora os temas, não casa muito bem com os conteúdos que....a gente imagina, que seja o ideal lá pro aluno, né? Então a gente começa... começa a se questionar, eh...uma das coisas que, às vezes, nós apontamos, é a questão política, né?...a questão à quem favorece esse ensino...esse ensino dessa forma? Será que é...é o que? Formar, formar Físicos não é mais objetivo pro país? Ou será...será que em algum momento foi? Ou será que você quer...você quer visualizar Físicos? Você quer instigar o aluno ao campo da Física, você quer aumentar...aumentar essa defasagem na questão do ensino de Física?*"(L.155-160).

"***Eu acho que ele nunca entrou numa sala de aula!** Aí, eu falo de Física, viu? Porque...assim, que nem eu disse, o material de Matemática, muito bom...*" (L.303-307).

"*...conhecimento sem, como dizia o Paulo Freire, não existe docência sem discência! Eu acho que eles estão querendo muito fazer a docência sem discência. Aí que é o problema*." (L.311-312).

"*...Será que, quando se pensou também nesse...nesses cadernos aí, pensou-se também que* ***a maioria das pessoas que lecionam Física não são Físicos,*** *então "vamos trabalhar de forma mais, eh...****enxuta****, então, há várias questões aí que eu colocaria como questionamento. Talvez a questão dos professores que lecionam Física, a questão política, e a questão...se...****será que realmente queremos formar Físicos****? Então.. eh...são alguns temas que talvez determinam essa...essa defasagem aí do material*." (L.160-165).

"*...até onde eu sei, esses...esses cadernos foram montados pelo GREF, partindo da base do Grupo de Reestruturação do Ensino de Física, até onde eu sei. Eh...teoricamente, eles deveriam,* ***eles deveriam ter os mesmos, as mesmas...as mesmas diretrizes, mas eu não vejo isso.*** *Eu vejo assim, eh...****tem assuntos que parecem, que há um certo receio em se tocar!*** *Ah, não, esse assunto aqui eu não vou tocar porque esse assunto é mais complicado, não vou tocar, isso aqui eu não vou tocar, então eu vou...ah, eu quero atender todo o Currículo, mas* ***eu vou jogar de forma superficial****. Agora, ah! Esse assunto tá um pouquinho mais interessante, mais fácil, esse eu vou abordar. Então, eu, eu não sei se eu entendi a forma, mas eu vejo...às vezes, eu olho e vejo isso, entendeu? É claro, isso muitas vezes o professor sabe que, às vezes, em alguns assuntos, você tem que fazer uma abordagem mais profunda porque são assuntos que tem mais interesse, mas, no material, acho que não cabe ao material eh...ah... eu vou tratar só disso e daquilo, eu acho que o aprofundamento em todos os... os...os conteúdos... eh...então* ***eu acho que falta teoria no material****. Ah, não, tudo bem, o professor vai suplementar essa teoria, mas...o professor vai suplementar, mas alguma teoria o aluno deveria ter. Pra que? Porque a base teórica ele teria pra fazer uma pesquisa. Ah. Tá, mas hoje todo mundo tem acesso à informação. Mas acesso à informação todo mundo tem, agora, o uso dessa informação, dessa informação, também deveria ser propiciado pelo Caderno do Aluno. É aí que eu acho que é a grande...mesmo eu sabendo que é uma equipe,* ***nós sabemos que equipes, elas podem não ser coesas***." (L.170-185).

Prof.6: "[...] ***Dependendo da situação, eu ainda sou o ensino tradicional. Alguns alunos, eles aprendiam melhor com esse tipo de ensino [...] Uma coisa é quem tá dentro de sala de aula, outra coisa é quem elabora o 'caderninho'. Tem noções totalmente diferentes, assim, de escola pra escola, de classe pra classe****, são diferentes os alunos, né?"* (L.249-267).

"*Sinceramente? Deve ter estudado a respeito,* ***mas...ter participado das escolas públicas na realidade, não!*** *Até pelo tempo que eles estipulam aquilo.* ***Duas aulas são suficientes?! Não são suficientes!*** *A gente precisa chegar, conversar com os alunos, acalmar os alunos, arrumar as carteiras, limpar a classe, então é uma série de coisas assim.* ***Eles colocam uma classe limpa, uma classe arrumada, com alunos educadíssimos, morrendo de vontade de aprender, e a gente chega e depara com situações...não digo opostas, mas situações diferentes,*** *nem todas as classes são totalmente complicadas, mas mesmo assim****, o tempo que eles colocam...material pra ser utilizado em tantas aulas...duas aulas...****, você precisa sempre reforçar, você precisa retomar conteúdos. Então, que nem eu, eu dou aula pro EJA; há quantos anos esses alunos estão sem ter Física? Sem ver Matemática? Sem ver uma função? Então, como que eu vou chegar lá pra eles e falar de notação científica? Há quantos anos eles não veem isso? Desde a sexta série? Tem mulher com sessenta anos. Passar exercício sobre notação científica...propriedades de potências de mesma base...pra poder efetuar as operações, isso pra uma forma simples de Física. Imagina então depois aqueles estudos de situações com gráficos, envolvendo várias forças sobre um determinado objeto.* ***Então, não é simples assim, duas aulas...duas aulas, dependendo da classe, e olha lá!*** *Aí, a gente consegue.* ***Então é muito complicado, né? Você percebe que eles não estão na mesma realidade que a gente****. E olha que eu trabalhei em várias cidades, várias escolas, e eu posso falar, todas são organizadas.* ***É que a realidade do aluno é muito diferente do que eles tem pra eles,*** *né? Todas bem organizadas?!...mas é assim...****não tem como você cumprir aquele tempo, mesmo chegando na situação proposta, como eles imaginam que seja dentro da sala de aula. É impossível,*** (risos)**...**" (L.272-289).

"*Olha...****a realidade...de quem elaborou o Currículo, não bate com a realidade de sala de aula*****.**" (L. 326).

Prof.7: "***Não, não tem! Não tem****. Uma coisa é você pegar, por exemplo, eh..um profissional que elaborou esse material, e ele vai, mesmo numa escola do estado, ele vai em uma escola do estado. Eu acredito que eles devem ter testado esse material em algum lugar, né? Então, ele testou em uma escola. Em que escola que ele testou? Foi uma escola de periferia, foi uma escola central? Foi uma...colégio centenário, né?...onde foi? Eu não sei. Eh...ele testou esse material? Eu mandei uma crítica, que tinha uma coisa errada no material, mas continuou errado! Né?...então, ele tem noção? Ah, eu acredito que ele tenha noção, mas noção. Porque uma coisa é você usar esse material numa escola, mesmo que seja*

numa escola de periferia, aí você tem um professor que dá trinta e duas aulas na semana, são dezesseis salas pra disciplina de Física. Ele deu uma semana de aula, em trinta e duas aulas, com esse material? Ele deu um bimestre de aulas com esse material? ***Ele viu qual foi a dificuldade de construir o conceito de velocidade sem o deslocamento, por exemplo****? Ou ele pegou o textinho da lombada eletrônica, explicou, "ó, acontece isso, vamos fazer uma redaçãozinha, me contando como que aconteceu..."? Qual foi o nível que ele fez esse teste?* ***Não acredito que ele tenha noção não. Não acredito que toda a estrutura, eh...de formação de professores, tenha noção do que acontece na escola****. Você tem disciplinas de estágio, eh...esse é o primeiro ano que eu tenho estagiário lá, inclusive foi aluno meu no Ensino Médio, eh...pelo que eu via dos meus colegas, existem estratégias, né?...por exemplo, "ó, vamos fazer o seguinte, você assiste essa primeira aula, e depois, eu assino pra você a outra carga horária, beleza? Beleza." Né?...tá resolvido, ele cumpriu lá as setenta horas de estágio que ele tinha, num único dia. Aí, o professor chega na sala de aula, "ó, vai vir aqui um cara que vai assistir aula, vai fazer um relatório, vai mandar pro juiz, vai mandar pra não sei que lá..." , aí ele entra na sala, aí é aquela maravilha a sala, né? Então, o aluno cumpriu sua carga horária, o professor mostrou que, abre aspas, é competente, chega o relatório pro professor da universidade, onde ele tem que apresentar esse relatório, tá tudo às mil maravilhas, teve um ou outro aluno com dificuldade, mas afinal, quem não tem uma ou outra dificuldade e pergunta pro professor? Então, tá tudo dentro dos parâmetros normais. Só que, como que pode ser normal, se a gente tem essa qualidade de ensino que a gente tem? Então,* ***a universidade também é míope nessa formação do docente****, né? Eh...e você, e eu acredito, não conheço o trabalho, não conheço a pessoa, mas* ***acredito que o responsável pela elaboração da apostila de Física, que é o professor Menezes, da USP, eu acho que ele tenha conhecimento profundo desses parâmetros do ensino público, mas os parâmetros estão errados****. Tem semana que...tem semana que a gente é xingado três, quatro vezes, em salas diferentes, é ofendido porque você pede pro aluno sentar na carteira. Então, a apostila vai formar o cidadão?* ***Imagina!*** *O pessoal que elaborou a apostila tem conhecimento do que é que acontece dentro da escola?* ***Imagina!*** *Eles têm conhecimento de uma realidade, que tá bem longe da...da verdadeira. E isso não é só na minha escola, não é só a minha escola que tá com nota ruim no SARESP, não é só a minha escola que tá ruim no PISA, não é só a minha escola que tá ruim no SAEB, é o ensino brasileiro, né? Então, eh..você tem diversos professores que dão aula na escola pública e dão aula na escola particular, então porque que na escola particular funciona e na pública não? Porque que na...agora você tem a questão do, da reserva de vagas, né? Então você vai reservar, das duzentas vagas de Medicina de*

Botucatu, você vai reservar cem pra alunos de escola pública. Aí, vamos supor que, se eu não me engano, tô falando sem conhecimento de causa, vamos supor que esse aluno, ele não zere em nenhuma disciplina na hora do vestibular, que eu ainda acredito, seja um critério de eliminação. Então, ele acaba entrando em uma faculdade de Medicina. E a permanência dele lá? E como que, e como que ele vai, eh...se portar, se ele tem comportamentos...mandar o professor pra...pra determinados lugares aí? Qual vai ser a postura dele lá dentro? Será que ele tem noção? Noção ele não tem...será que ele vai querer ter uma postura de um...um profissional médico? Porque ***faculdade também te ensina a postura de uma determinada profissão. Faculdade não é só conteúdo. Você aprende a pensar com aquilo que você tá fazendo, você aprende a ter condutas, eh...daquela profissão****, né? Se a pessoa ali, durante todo e Ensino Médio e Fundamental, ele foi uma pessoa que desafiou a autoridade, o professor, por desafiar, desafiou a autoridade do diretor, nunca aconteceu nada com ele, a realidade é essa. Quando chegar à faculdade, o que vai acontecer? Eh...eu acredito que a UNESP já tenha, já esteja passando por esse problema, porque eu ouço alguns professores aqui da pós falando que cada vez mais está mais difícil dar aulas aqui, né? Teve o caso de um professor que teve que parar a aula porque estava tendo guerrinha de papel! Agora, se isso tá acontecendo num banco universitário...****aqui não é normal, na escola pública é****? Porque essa diferença de julgamento? Lá é periferia. Ué, periferia tá vindo pra cá! E aí? Não acredito que aqui esteja errado. Eu acredito que esteja errado lá. Esse olhar permissivo, que tudo pode, porque não tem saúde, não tem um serv...eu me compadeço das pessoas que eu vejo, às vezes, eu tô saindo onze horas da escola, eu vejo pessoas formando fila pro posto de saúde. Eu me compadeço, né?...mas eu acho que são coisas diferentes. Uma coisa é você, a partir disso, você dar a permissividade, pra determinados comportamentos, e outra coisa é você resolver o problema. E ninguém tá resolvendo o problema, todo mundo tá dando a permissividade. E essa permissividade vai chegar aqui. E aí*?" (L.230-284).

Prof.8: "***Eu acho que não***." (L.99).

"*Bom, primeiramente, por causa do conteúdo...****é muito conteúdo para apenas duas aulas de Física****. Eh...o aluno, ele chega no ensino Médio,* ***ele não tem esse conhecimento prévio que pra você...pra usar o Caderno do Aluno tem que ter****. Ele vem com muitas deficiências.* ***Muitas aulas de Física, você tem que voltar e dar conceitos de Matemática, conceitos básicos. Conceitos de Português, conceitos de interpretação de textos****, pra o aluno conseguir aprender um conceito, uma lei em Física, para ele conseguir resolver um exercício.*

Então é...essas duas...seriam os dois principais problemas que eu vejo nesse tempo em que eu dou aula no Estado. Seria isso. Muito conteúdo pra pouco tempo." (L.101-107).

Análise:

Os Professores 1, 2, 4, 6, 7 e 8 foram bastante diretos em considerar que os elaboradores dos Cadernos não possuem a adequada noção da realidade da escola da rede pública de educação.

O Prof. 1 ressentiu-se da falta de participação dos docentes da rede durante a elaboração dos Cadernos (contrariamente ao que a SEE-SP divulgou). Os Professores 2 e 7 convergiram em suas falas, permitindo interpretar que a utilização de escolas modelo para testar os materiais criaria um viés que invalidaria as conclusões dos elaboradores dos Cadernos, pela grande diferença e heterogeneidade encontrada na maioria das escolas da rede pública. O Prof. 4, ao analisar os Cadernos, encontrou o que considera uma forte disparidade de qualidade entre os mesmos, atribuindo isso a uma possível heterogeneidade de concepções dentro da própria equipe que gestou o material em questão. Isto sugere que os Cadernos de Física podem ter sido elaborados por equipes diferentes, resultando em algumas diferenças perceptíveis aos docentes. O Prof. 6 considera, simplesmente, que os elaboradores ignoram a realidade e trabalharam baseados em premissas teóricas. O Prof. 8 aprofunda a visão do Prof.7, indo além, ao mencionar a impossibilidade de cumprir adequadamente todo o currículo de Física, da forma como consta dos Cadernos, em apenas duas aulas semanais.

As falas indicam ao analista uma percepção de que a equipe gestora dos Cadernos não possui contato ou experiência com a realidade, com a sala de aula real, atuando por meio da utilização de escolas modelo, as quais não representam a realidade do perfil da escola pública paulista, desconsiderando pesquisas recentes sobre a formação de professores. Isso significa que o material produzido não se adequaria à sua clientela, sendo sua utilização pouco proveitosa e dificilmente atingindo os objetivos colimados inicialmente. Entendemos que o discurso resultante dessas falas é o de uma reprovação ao material e à equipe que o gestou.

12- Sobre a participação dos professores na elaboração dos Cadernos:

Prof.1: "*...E a gente troca ideias. Então, pelo menos esses que a gente conhece,* ***a gente está em quarenta...cinquenta professores, nesses cinco anos, eles não foram consultados****. Então,* ***quem foi consultado? Será que foram? Dá ideia que é mais um trabalho acadêmico, a pessoa fez uma pesquisa, um trabalho, publicou, e alguém gostou****, ah! Vamos seguir! Por isso, eu acho, a inserção* ***tá mais uma disputa de pesquisa, do que um interesse de você ter uma noção, uma base do aluno começar a enxergar outras coisas...****Então, se coloca uma coisa, daqui a pouco vem outra...como você ver três grandezas no mesmo assunto!? Ainda você chega no final do livro, num bimestre, você deu conta desses assuntos?* (Risos) *Eu não dou conta...se você tiver alguém...passar o movimento uniforme, variável...circular, depois passar Leis de Newton, quantidade de movimento, chegar em atrito, vai, no mínimo, dois bimestres. Bonito! E ali é uma apostila...tem que ser dada num bimestre, aí, vem outra apostila, aí, vem outros assuntos, e falam, no final, se você quiser aprofundar tem mais sites para pesquisar, se você quiser...aí, vão outras coisas, outros assuntos, não despreza aquilo, deixa aberto...*" (L.357-368).

Prof.2: "*...****Não! Nunca!*** *Eu acho que...na verdade, o que aconteceu foi o seguinte, em 2008, foi o ano em que eu me efetivei, veio para a escola um jornal, que não cabia na carteira do aluno, e em algumas escolas, os alunos se rebelaram e tacaram fogo naquilo, porqueeee...não cabia na carteira dele, era muito grande...*" (L.405-407)

"*...Enfim, talvez, pro Governo essa tenha sido a consulta, né? Ahhh...e aí?* ***Os professores foram obrigados, eu fui obrigado a utilizar aquele jornal!*** *Em 2008, eu fui obrigado a fazer um curso on line. Como era esse curso on line? Era vídeo...alguns vídeos falando bem genericamente sobre o caderno, como um todo, era isso. Eu assistia um vídeo, ficava lá um tempo conectado, respondia o que eu achava que ia funcionar e o que não ia.* ***No ano seguinte, o que eu respondi que não ia dar certo, tava lá de novo, pra eu usar! Acho que é essa a consulta que eles falam que aconteceu.*****"** (L.412-417).

Prof.5: "*...faz, acho que... uns dez anos, mais ou menos, que lançaram esse material, ou pouco menos, sete anos, tá?* ***Aonde eu estava, na minha escola, veio pronto****. Eu não sei te dizer, posso estar enganado, se houve alguma discussão, ou grupo de professores se reunindo, mas,* ***pra nós pelo menos, do interior, veio pronto****. Eu me lembro que, no ano anterior, eu trabalhava com jornais, eles mandavam material num formato de jornal, nós*

trabalhamos numa recuperação, né?...e depois, no ano seguinte, já vieram os Cadernos. ***E veio pronto!*** *Pelo menos,* ***não deram a mim espaço nenhum pra questionar****. Nós temos um canal aberto, um site, da Secretaria da Educação, aonde você pode colocar sugestões, tudo o mais, né?...eh...já...eh...houve algumas adaptações, né?...nesse caderno, nesses sete anos, mas pouca coisa, né?...ele tem o mesmo formato do início, praticamente*." (L.106-114).

Prof.7: "*...quando foi implantado, eh...nos informaram que a gente poderia dar contribuições ao material, alguma coisa, se o achasse impreciso, alguma coisa errada, e, na época, 2010,* ***eu realmente achei uma informação ali que não tava correta****, mandei um e-mail, pra onde falaram que tinha que mandar, e,* ***no ano seguinte, veio com o mesmo problema****. Depois, no ano seguinte, eu não continuei rastreando pra ver se o problema ainda tá lá. Mas, eu não duvido nada...*" (L.152-156).

Análise:

Nenhum dos professores entrevistados da amostra dessa pesquisa participou ou conhece algum professor da rede pública que tenha participado (ou simplesmente opinado) por ocasião da elaboração dos Cadernos. Os Professores 1, 2, 5 e 7 afirmaram ter recebido o material em sua versão final, acabada, pronta. Os Professores 2 e 7 afirmaram ter enviado mensagem para corrigir o que consideravam inadequado no material, mas não tiveram suas observações acatadas. Ou seja, na hipótese de que as críticas sejam desconsideradas, isso contradiz o que consta em documentos oficiais da SEE-SP, permitindo identificar uma ação que vai contra a gestão participativa e democrática da educação pública, configurando um comportamento impositivo e ignorando os saberes docentes acumulados pelos professores ao longo de sua trajetória profissional. Na visão dos professores, os Cadernos foram apresentados como manuais a serem seguidos pelos docentes, configurando uma perspectiva de ensino tecnicista-instrumental.

13- Quanto ao perfil de aluno a ser formado por meio do uso desses Cadernos:

Prof.1: "*...aí, esse aluno termina o ensino médio, e vai prestar o vestibular, mas ainda não mudou o vestibular. Se você pegar o vestibular, da UNESP e tal, São Carlos, UFSCAR, ainda tá o padrão! Do qual as escolas particulares não saíram. Então, que fazer? Vamos mudar tudo já! Eu vou mudar a Proposta e vocês vão mudar o vestibular. Ah, mas tem o*

ENEM que ajuda. Que nada, tem só uma porcentagem...e outra, não é pra isso. ***Então fica essa coisa, você tem um ensino médio, que não prepara o aluno para o vestibular. Não prepara! Prepara pra vida? Não! Também não prepara pra vida. Ele sai com uma profissão, uma atividade, uma função? Também não! Pra que que prepara? Nada!*** *Então, ele viu que foi o trampolim do fundamental, para o básico, e tentará o ensino superior. Há muitas possibilidades dele entrar, através do PROUNI, Escola da Família, FIES, várias...aí, ele entra numa faculdade...não vou citar, mas tem faculdades que...você faz uma prova e fica sempre em segundo ou terceiro lugar* (risos irônicos), *que a gente sabe...você entra na faculdade! E você sempre viu noções, noções, noções...chega na faculdade...e as faculdades tão baixando o nível...tive contatos com alunos que vieram me procurar para dar aula particular, de Engenharia, e eu fiquei impressionado de ver o que eles estão vendo, em relação ao que eles deveriam estar sabendo...muito...coisa assim...de segunda, terceira série do ensino médio...questões básicas, básicas, básicas...que você deveria ter visto no ensino médio, né? Então, o que aconteceu com o ensino?* ***Isso aqui*** (mostrando os Cadernos) ***vai levar a alguma coisa? Eu tenho minhas dúvidas. Minha opinião: não, isso aqui não vai levar à nada! Só vai dar um monte de noções. Então o aluno não sai preparado, não sai preparado para o vestibular, não sai preparado para a vida.*** *Cidadão? Ah, crítico? Claro, pode ser, ele sai crítico, ele discute, mas tá preocupado com quem vai ser o próximo presidente? Ou deputado, senador, vereador ou prefeito? Não!..."* (L.370-389).

Prof.3: *"Eh...olha...pro aluno que eu considero que tem um rendimento satisfatório, que é aquele aluno que consegue fixar os conceitos básicos, serve pra ele fazer um curso...técnico...**pra ele entrar no mercado de trabalho**, talvez...mas **ele vai ser sempre mão de obra**. Agora, se ser mão de obra é ser um cidadão, ele forma. Agora, cidadão, pra mim, é você ter...eh...um senso crítico, é você...eh...conseguir opinar, por exemplo, sobre um assunto político, né?...e **eu acho que com esse 'caderninho' não, não forma um cidadão completo**. Pra mim, ele tá sendo preparado pra ser mão de obra. Pra ser...até um termo que a gente às vezes usa, **ele tá sendo formado pra ser peão**."* (L.224-230).

*"Bem, na minha opinião, eh...pra...ah...**você ter mão de obra. Formação de mão de obra, exclusivamente pra mão de obra.** Porque, **com um material como esse, você não consegue despertar o aluno para o conhecimento científico**, pra pesquisa científica. E aí, a partir daí, eu vejo, em função dessa necessidade de mão de obra, por parte do mercado, e, principalmente, o Brasil que necessita, aí quando o aluno chega, por exemplo, num curso de*

Tecnologia, né?... formação de um Tecnólogo, você tem aí essas aberturas de Ciência sem Fronteiras, ***e aí vai mandar um aluno desses, para um intercâmbio de tecnologia, que é esse o objetivo, ele vai aprender o que?*** *Ele vai acrescentar o que? Né? Nós* ***já temos alguns desses alunos desse Ciência sem Fronteiras, que estão voltando, que estão abandonando no meio do caminho, não conseguem acompanhar***." (L.232-241).

Prof.6: "*Ah...olha*...(longa pausa e suspiro profundo, olha para baixo antes de iniciar a resposta) ***complicada a resposta a essa pergunta*** (Como você enxerga o aluno formado por esse material, os Cadernos?)*...um aluno...vai sair bem informado, vai sair com um conhecimento prévio, mas* ***vai depender dele****, né?...da experiência que ele vai conseguir adquirir com isso. A formação que ele, junto, lógico que com o professor, o mediador ali do conhecimento, consiga criar pra ele, a situação*." (L.227-230).

"*Sinceramente? Humpf...****não*** (respondendo à questão: Os Cadernos permitem a formação do aluno em um cidadão crítico, conforme preconiza a legislação educacional?) *! alguns..sim, alguns até já são, outros não, é a realidade.* ***Se for a realidade, é essa****...*(olhar triste e balanço de ombros, a cabeça tendendo para baixo)." (L.234-235).

Prof.7: "*...em essência, eu diria que* ***o Estado tá formando pessoas que estão deixando de cumprir com seus papéis de cidadão, de...de um ser produtivo...em função dessas políticas, que são inclusivas;****por exemplo, a expansão do Ensino Médio, mas a partir do momento em que você tira a qualidade, e a qualidade tá sendo aferida pelos testes, e* ***a partir do momento que você permita que essa qualidade seja retirada, você acaba não formando o que se pretende****, que é aquele discurso bonito,* ***e você acaba formando esse tipo de cidadão, que se acha no direito de tudo, mas de poucas obrigações***." (L.218-224).

Prof.8: "*Bom...*(longa pausa)*...falando na parte da Física...eh...como...assim...a gente* ***tenta*** *formar um cidadão mais consciente, principalmente com relação à parte da* ***Física que está no meio ambiente****...a parte da* ***Física que está na reciclagem****, né?...que a gente pode estudar essas...esses ramos assim...eu acho que você consegue abranger essas categorias e consegue formar um...****cidadão um pouco mais...antenado*** *nesses problemas, esses novos problemas da sociedade atual*." (L.145-149).

Análise:

Nenhum dos professores entrevistados acredita que a utilização dos Cadernos permitiria (ou auxiliaria) a formação do aluno como um cidadão crítico, conforme consta da legislação educacional nacional.

Para o Prof. 1, o material em questão não prepara o aluno para nada ("*...você tem um ensino médio que não prepara o aluno para o vestibular. Não prepara! Prepara pra vida? Não! Também não prepara pra vida. Ele sai com uma profissão, uma atividade, uma função? Também não! Pra que que prepara? Nada!"* e "*...Isso aqui* (mostrando os Cadernos) *vai levar a alguma coisa? Eu tenho minhas dúvidas. Minha opinião: não, isso aqui não vai levar à nada!*"), ou seja, ao não ser capaz de atingir os objetivos propostos, o material se torna inócuo. O Prof. 3 considera que os Cadernos fundamentam um ensino para mão de obra desqualificada ("*...eu acho que com esse caderninho não, não forma um cidadão completo. Pra mim, ele tá sendo preparado pra ser mão de obra. Pra ser...até um termo que a gente às vezes usa, ele tá sendo formado pra ser peão!*"). O Prof. 6 considera que os Cadernos não propiciam a formação crítica cidadã, e o Prof. 7 vai mais além, e critica não só os Cadernos, mas também as políticas públicas ("*...eu diria que o Estado tá formando pessoas que estão deixando de cumprir com seus papéis de cidadão...*"). O Prof. 8 relacionou formação crítica diretamente à disciplina de Física e à inserção do Homem no meio ambiente. Da forma como sua resposta foi construída (relacionando a criticidade humana a uma única questão), é possível interpretar que ele refletiu pouco sobre essa questão anteriormente. A representação dos docentes sobre os Cadernos, nesta questão, é de que os mesmos não são suficientes para propiciar a formação de um cidadão crítico, ou seja, é um discurso de reprovação do material sob estudo.

9.2 Análise geral das entrevistas

Há algumas características comuns aos discursos dos professores entrevistados.

Os professores 1 e 2 relataram ressentirem-se de uma carência de livros didáticos, seja em relação à quantidade (Professor 1) seja em relação à qualidade (Professor 2). O caso do Professor 1 é de chamar a atenção, tendo em vista que o PNLD, da esfera federal, garante a cada escola o envio dos livros didáticos em quantidade adequada ao número de alunos de cada unidade escolar. Isso pode indicar que a logística de distribuição dos livros não está se realizando a contento. Já a alegação do Professor 2, de que os livros haviam sido escolhidos

erradamente, em razão da escolha ter sido realizada por um docente não formado em Física (e, em razão disso, teria feito uma má escolha), remete a uma observação realizada também pelos Professores 4, 5 e 8, ou seja, a carência de docentes especialistas em Física na rede pública estadual de educação, fato que estaria comprometendo o ensino da disciplina de Física, uma vez que, na falta destes, as aulas acabam por serem atribuídas até mesmo para docentes de disciplinas não relacionados à área de Ciências da Natureza ou Matemática, o que gera problemas de desempenho do docente no desenvolvimento das aulas. A menção a essa questão de falta de professores especialistas em Física na rede pública estadual de educação chamou a atenção e levou à busca por melhores esclarecimentos. Esse problema já se arrasta de longa data e é de notório conhecimento das autoridades das esferas federal e estadual, como indicam as informações veiculadas regularmente pela mídia e o número elevado de salas de aula sem professores de Física, conforme menciona Kussuda (2012). Esse autor verificou que, no caso de uma cidade de tamanho médio como Bauru (380 mil habitantes), no ano de 2011, havia um total de 188 salas de aula sem professores de Física, apesar de, como ele bem menciona, esta cidade contar com um tradicional curso de licenciatura em Física desde o ano de 1969 (KUSSUDA, 2012, p.16). Ele também mencionou que "[...] nessa cidade, existem apenas 31 professores efetivos para 63 escolas públicas de Ensino Médio, nas quais essa disciplina faz parte do currículo" (KUSSUDA, 2012, p. 16).

Ele observou que essa situação está longe de ser uma particularidade regional, repetindo-se em outras cidades:

> Observar a carência de docentes, mesmo existindo (em Bauru) um curso de licenciatura em Física, que forma professores desde o início da década de 70 do século passado, causa estranheza, deduzindo-se que deveria existir professores em número suficiente para suprir a demanda das escolas locais. Contudo, situação semelhante repete-se, também, em outras cidades do Estado de São Paulo, que também possuem cursos de licenciatura em Física, como, por exemplo, Guaratinguetá (116 classes), Ilha Solteira (31 classes), Presidente Prudente (214 classes) e Rio Claro (92 classes). (KUSSUDA, 2012, p.17-18).

Esse autor, a partir das entrevistas de uma amostra de 52 licenciados em Física pela UNESP de Bauru, graduados entre os anos de 1991 e 2008, concluiu que o problema não está apenas na falta real de licenciados em Física, não sendo, pois um problema especificamente de formação inicial dos futuros professores. Baseado em dados do INEP, ele observou uma baixa procura pelas licenciaturas, o que pode ser justificado pelo desprestígio social da função e a questão salarial (KUSSUDA, 2012, p. 34).

A problemática, segundo esse autor, acentua-se quando se observa as condições de trabalho não atrativas, as quais geram um êxodo dos licenciados em Física para outras áreas de atuação que não a educacional:

> Uma das principais conclusões desse estudo é que a falta de professores nessa área na região e, possivelmente, no país, não está apenas no número reduzido de formados, mas é agravada fortemente pelo êxodo dos licenciados para esses outros campos de atuação, em função basicamente da insatisfação com os salários desse nível de ensino, das condições de trabalho na educação básica e, consequentemente, da opção por outras profissões que demandam conhecimentos adquiridos no curso de graduação, como o magistério de nível superior, empresas estatais e particulares cujos rendimentos e condições de trabalho são muito superiores aos salários oferecidos pelo magistério na Educação Básica, quer seja oficial ou particular, bem como o despreparo citado por alguns licenciados para exercer o cargo, principalmente em transpor o conhecimento acumulado na Universidade para aquele exigido no ensino de nível básico. (KUSSUDA, 2012, p. 130).

Esse problema de falta de professores especialistas foi mencionado pelos professores 1, 2, 4, 5 e 8 e, segundo eles, pode ter motivado a forma como os Cadernos de Física foram planejados, já que, como já disse o Professor 1, "*...não precisa saber Física para dar isso...*", ou seja, é possível que o governo estadual, conhecedor da situação crítica na área de Física, tenha optado não pelo resgate da docência em Física, mas pela instrumentalização dos docentes não especialistas a fim de permitir um ensino com um "mínimo" de "qualidade", isto é, seguindo a premissa dos conteúdos mínimos, já mencionados em trecho anterior por Libâneo (2012).

Os Professores 1, 2 e 4 sentem que há um desprezo com relação ao ensino de Física, o que parece paradoxal, tendo em vista a atual política do governo federal de incentivo à área de Ciência e Tecnologia, inclusive com o Programa Ciência sem Fronteiras. Esses mesmos docentes entendem que os temas e conteúdos de Física encontram-se "jogados" ao longo dos Cadernos, fruto de uma sequência didática não usual, diversa da que pode ser encontrada na maioria dos livros didáticos de Física (a única exceção encontrada foi a coleção didática *Quanta Física*, inicialmente editada pela Editora Pueri Domus e atualmente pela Pearson Education do Brasil Ltda., tendo, entre seus autores, pessoas que participaram da elaboração da Proposta Curricular estadual e dão assessoramento à SEE-SP). Isso indica que esses docentes entrevistados não concordam com a forma como os tópicos de Física são abordados pelos Cadernos, nem quanto à sua sequência didática. Nesse sentido, devemos acrescentar a concordância dos Professores 6 e 7 aos demais, ao relatarem a constatação de uma falta de conexão entre os temas a serem trabalhados ao longo dos Cadernos do Aluno. Eles afirmam que ocorrem verdadeiros saltos de complexidade entre as seções, os quais dificultam o

processo de aprendizagem. O discurso é de uma sensação de desprestígio com relação ao professorado em geral, e aos docentes de Física em particular. Os professores entrevistados relataram que a maioria dos alunos mostra-se incapaz de responder às questões apresentadas sem a intervenção direta e frequente do professor. Todos os volumes dos Cadernos do Aluno encontram-se com as soluções disponibilizadas em vários sites da internet. Esse fato apresenta-se como mais um complicador para o ensino, pois essa disponibilidade inviabilizaria a solicitação da resolução dos exercícios a título de tarefa pelos alunos, já que os mesmos poderiam simplesmente fazer o *download* das soluções e transcreverem-nas para seus respectivos Cadernos. Assim restaria ao Professor encontrar tempo, em apenas duas aulas semanais, para dar conta de todo o conteúdo dos Cadernos, para os alunos solucionarem as questões, realizarem suas atividades e as terem corrigidas.

O tempo, ou melhor, a falta dele, foi o fator que todos os entrevistados mencionaram de forma unânime. Com apenas duas aulas semanais (cada uma com cinquenta minutos no período da manhã e com 45 minutos no período noturno), os professores alegam ser impossível dar conta de todos os temas elencados nos Cadernos de uma forma minimamente adequada. Nenhum dos entrevistados foi capaz de chegar sequer à metade do volume 4 do Caderno do Aluno de qualquer série desde sua implantação. As explicações apresentadas para justificar esse comportamento foram bastante semelhantes (desinteresse dos alunos, dificuldades na compreensão dos conteúdos, excessiva superficialidade no tratamento dos conteúdos, requerendo esforço extra por parte dos docentes com o uso de livros didáticos para suprir a deficiência, falta de coesão entre os temas abordados, inviabilizando o acompanhamento por parte dos alunos, etc...), demonstrando não ser um problema localizado, mas de âmbito geral. Ensinar toda a Física constante do currículo, em tal espaço de tempo, da forma como os professores entendem que deva ser ensinada e, ainda assim, dar conta dos Cadernos parece ser uma tarefa pouco viável.

Os Cadernos do Aluno da disciplina de Física priorizam o uso de atividades experimentais, o que parece ser uma aceitação dos resultados dos trabalhos acadêmicos na área. Todavia, mesmo com o uso de materiais de baixo custo, os professores 1 e 2 relataram encontrar grandes dificuldades para sua efetivação. O Professor 1 viu-se envolvido com um acidente em sala de aula onde um aluno feriu-se como resultado de uma atividade constante dos Cadernos, mas, segundo seu depoimento, não contou com o devido apoio da escola ou da Diretoria de Ensino, tendo que arcar sozinho com o socorro do aluno e as custas de seu

tratamento, o que o desestimulou a continuar com as atividades experimentais. Já o Professor 2 afirmou categoricamente não poder contar com o auxílio da escola para nada, tendo que arcar com os custos de aquisição dos materiais que queira utilizar experimentalmente, pois os alunos mostram-se desinteressados e não providenciam, eles mesmos, os materiais, como constam dos Cadernos.

Os Professores 1, 4, 5, 7 e 8 afirmaram sofrer pressão pelo uso do material, mesmo quando verificam que o mesmo não é adequado à sua clientela, quando os resultados apresentados pelos alunos não são bons, ou quando o professor não concorda com o material. Isso vai em concordância com a afirmação de Fini, mencionada anteriormente (DAVID, 2012), de que o professor não tem autonomia para fazer o que quer, que a escola é limitada pelo órgão que a administra, que a autonomia escolar foi algo que gerou resultados insatisfatórios. Assim, para esses docentes, os Cadernos configuram-se como mais do que um mero material de apoio; na realidade, tornam-se o núcleo da ação docente de forma compulsória, determinando um agir protocolado e rigidamente controlado de forma externa à sala de aula, de forma algo semelhante aos cursos pré-vestibulares, o que, mais uma vez, os aproxima das características dos Sistemas Apostilados de Ensino. Percebemos, por meio dos relatos gravados, que os docentes entrevistados apresentaram várias estratégias de oposição não confrontativa, buscando contornar a situação imposta, porém, a falas dos professores dão indícios de ações diretas de pressão de alguns gestores sobre os docentes que agem de forma mais independente, ainda que fazendo uso do livro didático e seguindo as determinações do atual Currículo Estadual. Como pudemos observar uma diversidade de atuações docentes, chegamos à conclusão de que a utilização dos Cadernos é dependente do entendimento que as Diretorias de Ensino (DE) têm em relação aos mesmos. Percebemos que há um discurso generalizado (porém não oficial) de que as questões do SARESP balizar-se-iam pelos conteúdos dos Cadernos do Aluno, e, assim, seguindo-os, as escolas teriam melhores condições de se saírem bem nas avaliações de seus alunos, obtendo melhores índices e bonificações.

Para os Professores 1, 4 e 7, os Cadernos não permitem explicitar qual o tipo de aluno que se deseja formar, ou seja, qual o perfil de cidadão que deveria sair formado pela escola pública estadual paulista. Quando inqueridos a responder se esse material didático favoreceria a formação de um cidadão crítico, nos termos descritos pela legislação educacional federal, todos afirmaram que não, a criticidade cidadã não seria favorecida, pois os alunos não

possuiriam conhecimento suficientemente aprofundado referente aos conteúdos escolares (conhecimentos disciplinares) tais que lhes permitissem plenamente a realização de análises da realidade. Nesse sentido, o Professor 3, embora "goste" dos Cadernos, entende que os mesmos se destinam ao simples provimento de mão de obra futura, em concordância com o que discutimos anteriormente com relação aos interesses do Banco Mundial, seus congêneres e do empresariado nacional (EVANGELISTA; LEHER, 2012; RABELO; SEGUNDO; JIMENEZ, 2009; LIBÂNEO, 2012).

Os Professores 1, 2, 3, 4, 6 e 7 entendem que os Cadernos são fruto de uma pesquisa acadêmica, vendo isso de uma forma negativa, onde essa pesquisa foi realizada desconectada da realidade da escola pública paulista, partindo de pressupostos irreais, de perfis de alunos que não correspondem à maioria do que se observa nas salas de aula (alunos sem perspectivas, desinteressados pela educação, indisciplinados, resistentes à execução de tarefas e à participação nas atividades didáticas) e de um perfil de professor que não domina seus conteúdos específicos (na opinião dos professores entrevistados,o Caderno do Professor de Física parece haver sido desenvolvido para um docente não especialista). Em decorrência disso, podemos inferir que os professores têm uma visão negativa a respeito das pesquisas acadêmicas referentes à educação. Para eles, tais pesquisas partem de pressupostos afastados da realidade da escola e que em nada podem auxiliar os professores (quando não atrapalhá-los). Entendemos que aqui se apresenta uma possibilidade para futuras pesquisas. Uma possibilidade de explicação para essa postura é o fato frequente de pesquisadores irem às escolas para a tomada de dados e não retornarem para a apresentação dos resultados de suas pesquisas, dando aos professores a sensação de que eles são "usados" sem maiores considerações. Também devemos considerar que a SEE-SP, por várias vezes, tem apresentado seus discursos buscando legitimar-se por meio do uso da expressão "*especialistas renomados na área*", e apresentando frequentemente uma extensa bibliografia de referência e, como em geral o professorado ressente-se das políticas implementadas pelo governo, isso cria uma imagem negativa da comunidade de pesquisadores da educação entre os docentes da educação básica.

Dois docentes, os Professores 3 e 5, consideraram inicialmente bons e adequados os Cadernos, porém, devemos mencionar que, ao longo do processo de entrevista, parece-nos que as questões levantadas pelo pesquisador geraram um processo de autorreflexão por parte dos professores, sendo que, a partir da segunda metade da entrevista, eles começaram a

mencionar que a principal vantagem do uso dos Cadernos restringia-se a controlar (ou reduzir) os problemas com a indisciplina, e acabaram por concluir que o uso daquele material didático restringia o aluno a ser simples mão de obra para o mercado de trabalho (o Professor 3 chega a utilizar o termo "peão"), com poucas possibilidades de acesso ao ensino superior. O Professor 5 considera que os Cadernos são adequados para o ensino noturno, mas para o diurno são incompletos, insuficientes. Sua justificativa é a de que, em geral, os alunos do período diurno tem maior disponibilidade de tempo, objetivam prestar o exame vestibular e frequentar o ensino superior, necessitando de maior aporte de conteúdos específicos (portanto, pode-se interpretar que, para ele, os Cadernos do Aluno não são capazes de fornecer uma educação plena em Física, conforme pedem os vestibulares). Já o aluno do período noturno, normalmente necessita trabalhar durante o dia, chega à escola cansado, desmotivado, e, segundo ela, não frequentará os cursos universitários, razão pela qual não há necessidade de aprofundar-se nos estudos. Isso configura um entendimento de uma escola cuja educação se dá em dois níveis, um para os que vão progredir e outro para os que vão estagnar, configurando uma estratificação e segregação educacional, de certa forma aproximando-se do argumento de Libâneo (2012) de dois tipos de educação, uma de conteúdos para o acesso à educação superior e outra de acolhimento social, para os pobres, os menos favorecidos, os que precisam entrar precocemente para o mercado de trabalho e que terão piores perspectivas de futuro.

Com relação a esse quesito, o acesso ao ensino superior, os Professores 1, 2, 3, 4, 5, e 7 afirmaram que os alunos educados por meio do uso dos Cadernos do Aluno encontram-se em desvantagem para acessar o ensino universitário, em razão da superficialidade com a qual os conteúdos são tratados, sua forma aligeirada e desconexa. Alguns, como o Professor 1, chegaram a afirmar que o que está nos Cadernos, não é Física. As opiniões expressas por esse docentes concordam com o que o pesquisador ouviu várias vezes em ambiente escolar, durante o acompanhamento de várias reuniões de HTPC[62], durante a fase de implantação da Proposta Curricular, de que a Secretaria da Educação não mais iria preocupar-se em educar os alunos para os vestibulares, para primar pela "educação para a vida", o que pudemos interpretar como sendo uma educação direcionada unicamente para uma aplicação de conhecimentos limitada à contextualização, à realidade imediata, presente, daquele aluno.

[62]HTPC-horário de trabalho pedagógico coletivo, atualmente renomeado pela SEE-SP de atpc, aula de trabalho pedagógico coletivo, reunião realizada semanalmente na unidade escolar, contando com a presença de todos os professores e dos professores coordenadores da unidade escolar.

Nesse sentido, interpretamos que, para a SEE-SP, "educar para a vida" é sinônimo de educar para ocupar seu lugar no mercado de trabalho como mão de obra, como insumo do sistema de produção capitalista, numa visão tipicamente neoliberal e afinada com os discursos do Banco Mundial e seus congêneres. Isso também concorda com a argumentação de Libâneo (2012), que vê nessa escola um local de acolhimento e de ensino superficial para os menos favorecidos.

As entrevistas permitiram-nos perceber que os professores entrevistados entendem que os Cadernos foram implantados de uma forma impositiva. Apesar do discurso oficial, quanto a ser um material de apoio para os docentes, mais um auxílio para a ação em sala de aula, os depoimentos dos professores concordam com os trabalhos de vários pesquisadores (CAÇÃO, 2011, 2011a; RAMPINI, 2011; TAVARES, 2009), os quais concluem que houve uma redução importante da autonomia docente e uma tentativa de imposição aos docentes de seu uso. Tavares (2009) concluiu que a Proposta Curricular na verdade representou, na área de Química, um currículo fechado, afastando-se do conceito de proposta (uma proposta não é algo que se deva acatar compulsoriamente, mas apenas quando haja concordância entre o proponente e aquele ao qual se dirige a proposta). Para esse autor "[...] Assim, com essa "proposta" o professor perde total autonomia de sua ação pedagógica, sendo apenas um mero executor desses pacotes de ensino" (TAVARES, 2009, p.5).

Essa mesma conclusão pode ser extrapolada para a área de Física. Também concordamos com esse autor, quando ele identifica incongruências entre os discursos nos documentos oficiais e algumas ações levadas a cabo pelos gestores educacionais paulistas:

> [...] O documento ainda adverte: "O conjunto desses novos conteúdos não constituirá uma lista única de tópicos que possa ser tomada por um currículo mínimo, porque **é simplesmente uma proposta**, **nem obrigatória nem única**, de uma visão ampla do trabalho em cada disciplina. (BRASIL, 2002, p. 13)."(apud TAVARES, 2009, p.7, grifos nossos).
>
> [...] "A educação precisa estar a serviço desse desenvolvimento, que coincide com a construção da identidade, da autonomia e da **liberdade**. **Não há liberdade sem possibilidade de escolhas**." (SÃO PAULO, 2008b, p. 11). (apud TAVARES, 2009, p.7, grifos nossos).

Observamos, nesses trechos, um discurso democrático em prol da liberdade de escolhas e de ações pelo docente, o qual não concorda com o que os professores têm percebido. Estes entendem haver uma pressão por parte da SEE-SP para garantir o uso dos Cadernos, e alguns gestores escolares e de Diretorias de Ensino parecem utilizar a argumentação de que os conteúdos constantes desse material apostilado estariam balizados

segundo as questões do banco de dados que é utilizado para a confecção das questões do SARESP. Por essa lógica, se esses conteúdos fossem trabalhados segundo constam dos Cadernos, os alunos deveriam apresentar um bom desempenho nas avaliações oficiais. Assim, o discurso enaltece a democracia e a liberdade, mas exclui os professores quanto ao uso desses mesmos direitos referentes ao planejamento e utilização dos Cadernos. Também observamos não haver uma unanimidade entre as escolas e mesmo entre as Diretorias de Ensino quanto à compulsoriedade do uso dos Cadernos, pois há desde docentes e escolas que fazem uso dos Cadernos de forma integral, até unidades e docentes que praticamente os aboliram, em prol de um ensino mais tradicional (com a aula focada no livro didático).

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, procuramos compreender o processo de implantação dos Cadernos do Aluno e do Professor na rede pública de educação do estado de São Paulo. Para tanto, fomos buscar na literatura da área, os elementos motivadores de tal movimento e identificamos suas origens na década de 1990, com a *Conferência de Jomtien* (1990) e as que vieram posteriormente (*Nova Delhi*, 1993, e *Dakar*, 2003), todas amparadas pelo Banco Mundial e demais agências de fomento internacional congêneres.

Entendemos que tais encontros manifestaram-se como instrumentos de ação política do Neoliberalismo em busca de readequar o contexto internacional, especialmente aquele relativo às nações periféricas, às suas necessidades permanentes de manutenção e renovação das condições de produção que o sustentem. Assim, enxergamos os movimentos das reformas educacionais brasileiras atreladas às recomendações oriundas das agências externas, após passarem por processos autóctones de recontextualização e hibridização, no qual tiveram (e têm) papel relevante as diversas comunidades representativas da sociedade brasileira, estabelecendo um campo de debates entre visões não totalmente conflitantes.

Acreditamos haver encontrado um ponto importante para o entendimento dos Cadernos ao compreender o *Movimento Todos pela Educação* como uma coalizão advocatória (ainda que não em seu estágio pleno), e identificar sua ação junto às autoridades educacionais, chegando a indicar vários membros de suas fileiras para ocuparem posições chave nos governos federal e estadual paulista. Vimos como os conceitos empresariais de eficiência e eficácia foram permeando o discurso educacional e a importância que o fator mão de obra foi adquirindo ao longo do tempo.

Observamos a importância adquirida pelos resultados dos índices dos sistemas de avaliação de massa e como o governo do estado de São Paulo, desde a gestão Mário Covas, atuou para levar a rede pública estadual de educação a obter melhores resultados nesses exames, em especial o SARESP. Os desejados “melhores resultados” não se efetivaram, e as modificações na esfera educacional estadual sucederam-se ao longo de todos os demais governos paulistas.

A mais recente e profunda reforma educacional paulista iniciou-se em 2008, com a apresentação da Proposta Curricular paulista, que chegou acabada e definida, descaracterizando o nome proposta, e, mais recentemente, passou a se chamar de Currículo

Estadual de São Paulo, acompanhada por um grande volume de material didático destinado aos professores e alunos da rede (Cadernos do Aluno e do Professor). A implantação desse material, apesar do discurso oficial apresentá-la como democrática, deu-se de forma hierarquicamente definida, ou seja, "de cima para baixo", quando os professores tomaram conhecimento do material apenas dias antes de iniciar seu uso em sala de aula (CAÇÃO, 2011, 2011a; DAVID, 2012). As representações dos professores entrevistados permitiram concluir que, sem consulta prévia ou outro tipo de participação, de repente, docentes e alunos viram-se com um conjunto de apostilas que delimitava exatamente as ações a serem seguidas em sala de aula, com procedimentos, tempos e ações seguindo um protocolo minucioso, de acordo com os trabalhos de pesquisadores citados anteriormente. A ação docente passou a pautar-se por seguir um roteiro bastante rígido, com o plano de aulas pré-definido por instâncias superiores, limitando a ação do professor. Acreditamos que a participação dos professores, apresentando sugestões e críticas, poderia ter tornado o processo mais democrático, com melhor aceitação entre os professores, e propiciar condições do material ser mais próximo à realidade da sala de aula.

O pesquisador responsável por esta pesquisa também atua como professor efetivo da disciplina de Física na rede pública estadual de educação e esteve presente desde o primeiro momento da implantação da Proposta Curricular e dos Cadernos. Em razão disso, o pesquisador considerou pertinente incluir suas impressões pessoais, enquanto professor da Educação Básica, sobre o material pesquisado. Para tanto, baseou-se em sua experiência em sala de aula, ministrando regularmente trinta e duas aulas semanais de Física desde o ano de 2008, para as três séries do Ensino Médio. Para esse professor (e também autor da tese), o material apresenta aspectos positivos e negativos.

Como aspectos positivos, o fato de todo o estado de São Paulo utilizar um mesmo material didático facilita a adaptação dos alunos transferidos entre escolas, pois normalmente não há mais ocorrências de grandes divergências com relação aos temas abordados nas diversas escolas, podendo algumas estarem mais ou menos adiantadas nas Situações de Aprendizagem. Outro aspecto positivo, é o fato dos alunos terem os Cadernos sempre disponíveis consigo, o que normalmente não ocorre com relação aos livros didáticos, os quais, em geral, ficam em poder da escola, e os alunos têm acesso aos mesmos apenas durante o período regulamentar de aula ou na biblioteca. Também é positiva a possibilidade do docente

ter uma sequência didática facilmente acessível para guiá-lo, se e quando considerar necessário. Todavia, há aspectos negativos que também devem ser devidamente considerados.

Como aspectos negativos, podemos ressaltar a sequência didática, especialmente a da primeira série, bastante diferenciada em relação à que está presente na grande maioria dos livros didáticos. Caso o docente opte pelo uso dos livros didáticos em paralelo com os Cadernos, ver-se-á com mais uma dificuldade em tentar harmonizar a sequência dos livros com a dos Cadernos. Na opinião desse professor (o pesquisador enquanto docente da Educação Básica), a sequência tradicional da Mecânica (Cinemática, Dinâmica e Estática), com estudo dos Movimentos Retilíneo Uniforme, Retilíneo Uniformemente Variado e Circular, de forma progressiva, parece ser mais adequada e acessível aos alunos, observando suas reações em sala de aula. Isso também ocorre com os temas relativos à Eletricidade, onde deveria haver um retorno à sequência normal de iniciar pela Eletrostática para então passar à Eletrodinâmica. Há atividades claramente inviáveis do ponto de vista de sua realização prática, e experimentos que raramente "dão certo", ou seja, falham na demonstração dos fenômenos objetivados. Por diversas vezes, quando o experimento "não funciona" (não chegam a apresentar os fenômenos da forma como se deseja), quer por falta de equipamentos adequados, por inabilidade dos alunos ou condições do ambiente, esse docente observou a instauração de uma intensa frustração e desmotivação entre os alunos.

Este professor apresenta representações semelhantes aos dos demais professores entrevistados. Para ele, há um excesso de propostas de discussões nos Cadernos. Embora importantes, quando se tornam excessivas, as discussões acabam por consumir desnecessariamente o pouco tempo disponível e inviabilizar as atividades de fixação de conceitos e, principalmente, a matematização, a qual parece ter sido relegada a um segundo plano. As Situações de Aprendizagem são muitas para o reduzido número de aulas semanais, tornando o conteúdo muito extenso, o que resulta numa aprendizagem de qualidade duvidosa. Seguir rigorosamente os procedimentos, em sala de aula, segundo o protocolo constante dos Cadernos, gera, na opinião desse professor, uma fragmentação e descontinuidade de conteúdos, os quais são, segundo esse docente, muito superficiais e exigem o uso concomitante dos livros didáticos ou de textos (em lousa). Isso invalida o alardeado "ganho de tempo" propiciado pelo uso dos Cadernos. Há abundância de atividades excessivamente simples (e por isso se tornam aborrecidas para os alunos) assim como excessivamente complexas, o que resulta na desmotivação dos discentes.

A abundância de questões resolvidas em sites da internet também é um complicador, pois os alunos facilmente copiam todas as respostas, tornando as tarefas fora de aula inúteis para fins de exercitação.

Na opinião desse professor, ou seja, o pesquisador enquanto docente da Educação Básica, o Caderno do Professor não tem sentido para um docente especialista na disciplina, e surge como um material de apoio, sendo mais importante para o caso (frequente) das aulas serem ministradas por não especialistas (e talvez essa seja sua principal razão de ser). A experiência desse professor indica que a maioria dos alunos interessados na aprendizagem (os quais, infelizmente, não se apresentam como a maioria) não "gostam" de utilizar os Cadernos, emitindo sinais de uma clara preferência pelo uso dos livros didáticos e da aula tradicional (lousa, giz e discussão com o professor). Esse fenômeno tem sido observado pelo professor em todas as séries do Ensino Médio. Quando se tentou fazer o uso rigoroso do protocolo constante dos Cadernos, o docente observou uma queda na qualidade da aprendizagem, o que o levou a dinamizar o uso dos Cadernos de acordo com o tema trabalhado, o contexto da sala de aula e a série.

Também há que se considerar os problemas da logística de distribuição dos Cadernos, pois frequentemente ocorrem atrasos, entrega de quantidades inferiores às necessidades da escola, entre outros, criando impasses que não podem ser contornados devido ao tempo extremamente exíguo. O protocolo de atividades também se mostrou desconfortável e muito limitador para as atividades do docente, criando a sensação de que o mesmo deve agir como um autômato, um mero seguidor de instruções, algo extremamente desestimulante. Também foi percebido que alguns temas se mostram como muito "complexos" para os alunos, em especial na terceira série com os tópicos de Física Moderna, na parte relativa a partículas elementares, aceleradores de partículas, câmaras de bolhas e cálculos de níveis de energia, raramente abordados devido a atrasos na entrega do material e por absoluta falta de tempo. O currículo também deu mostras de estar muito além do tempo semanal disponível, indicando a necessidade da realização de adequações no número de aulas semanais ou no próprio conteúdo curricular.

Num momento inicial, o docente sentiu, também, uma "pressão" pelo uso rigoroso dos Cadernos, sem, todavia, haver recebido algum curso ou orientação sobre como fazê-lo. Com o passar do tempo, percebeu que poderia efetuar modificações, adaptações, de acordo com o rendimento das classes e, por meio de tentativas e erros, foi dinamizando as aulas e

adequando-as ao perfil de seus alunos. Atualmente, o professor sente uma pressão bem mais reduzida pelo uso desses materiais, observando que o foco de atenção da Diretoria de Ensino está mais no rendimento da escola, nas notas resultantes do SARESP.

Utilizando o material desde 2008, esse professor chegou à conclusão de que os melhores resultados foram apresentados quando se retornou ao uso do livro didático e passou a utilizar os Cadernos apenas como material de apoio, quando e onde fosse julgado conveniente. Em sua opinião, esse material não apresentou o rendimento desejado e poderia deixar de ser utilizado sem prejuízos para os alunos. Segundo ele, seria suficiente seguir a sequência de temas e conteúdos, por série e bimestre, constante do Currículo Estadual de Física, deixando a cargo do professor a escolha da maneira e dos materiais didáticos a serem utilizados para atingir esse fim .

Ele também é de opinião de que o ensino de Física no Ensino Médio deveria valorizar de forma mais equilibrada a matematização e os conceitos, com um enfoque não tão centrado na fenomenologia e no resgate das concepções prévias ou espontâneas dos alunos, em virtude da matematização ser parte integrante dessa disciplina. O uso da experimentação deveria ser mantido, com o cuidado de lembrar que o uso exclusivo de materiais de baixo custo, em salas de aula, sem laboratórios, compromete sensivelmente a qualidade do ensino e a motivação dos alunos. Para que o uso de experimentos seja um recurso de ensino de qualidade, há a necessidade de envolver o professor de toda uma estrutura (física e financeira) que lhe dê sustentação. A adoção de experimentos com materiais de baixo custo, embora atenuem o problema, ainda assim apresentam a necessidade de que a unidade escolar ampare o docente quanto à aquisição desses materiais, sua guarda adequada e permita sua disponibilização sempre que se fizer necessário, pois exigir do professor, com uma já elevada jornada semanal de aulas, que adquira os materiais, os guarde em sua residência e os transporte por toda a escola, parece-nos algo excessivo e que dificilmente atingiria os objetivos desejados. Por fim, esse docente não é de opinião que o uso desses materiais permita a formação de um cidadão crítico, o que requereria um ensino mais envolvente, dinâmico e participativo, estudando mais profundamente a relações entre a Física, a Tecnologia, a Natureza e a Sociedade.

A partir de nossa experiência enquanto professor da Educação Básica, observamos que os professores coordenadores foram chamados a fiscalizar a ação dos professores, elaborando relatórios pormenorizados sobre o desempenho do docente, se este seguia os Cadernos, em qual Situação de Aprendizagem estava naquele momento e como se desempenhava em sala.

Desde 2009, ao final de cada ano letivo, os docentes da rede devem preencher um questionário *on line* onde constam várias perguntas, entre elas, se o professor faz uso dos Cadernos e de que forma. Vimos também que um mesmo Caderno deveria servir a todos os professores da disciplina de Física, independentemente de serem ou não especialistas (conforme foi mencionado nas entrevistas pelos professores, há a percepção de que a maioria dos docentes que leciona a disciplina não é licenciada em Física).

Consta do Caderno do Gestor que é de responsabilidade do professor adequar seu plano de aula ao tempo disponível, porém, a execução dessa ação parece-nos bastante dificultada quando nos debruçamos sobre os quatro cadernos das três séries do Ensino Médio e nos deparamos com a grande quantidade e variabilidade de atividades solicitadas. Para a sua viabilização, haveria a necessidade de o professor agir com autonomia suficiente para eleger a utilização apenas dos pontos que considerasse mais adequados às características de seus alunos.

As falas de alguns professores entrevistados indicaram a existência de um sentimento de falta de apoio às suas atividades, por parte dos dirigentes. Assim, parece-nos que algumas escolas e/ou seus dirigentes não estão adequadamente preparados (ou interessados) em dar plenas condições aos docentes para efetivar as atividades didáticas recomendadas, deixando todas as responsabilidades para os professores. Isso facilitaria a responsabilização dos docentes pelos fracassos da escola (como, aliás, constam das observações feitas anteriormente sobre as políticas de responsabilização docente com origem em órgãos internacionais).

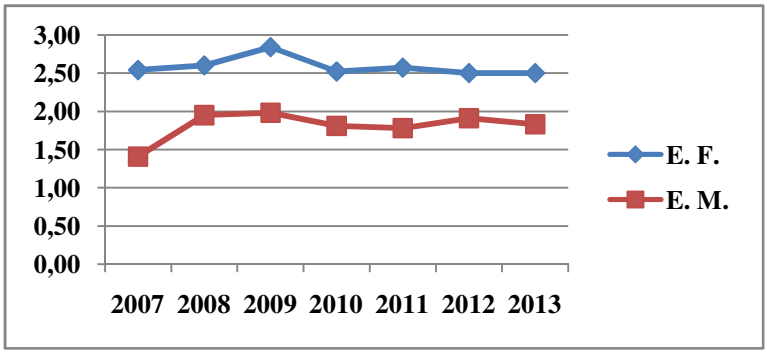
Na busca pelas razões que levaram o Governo paulista a implementar o uso dos Cadernos, identificamos, como uma das causas fundamentais assumidas pela SEE-SP, motivar um melhor desempenho dos alunos nas avaliações do SARESP. Em razão disso, na tentativa de identificar se isso ocorreu, apresentamos os dados referentes à nota média do IDESP para as séries finais dos ciclos Fundamental II (8ª série, ou 9º ano) e Ensino Médio (3ª série) de 2007 a 2013:

Tabela 4: IDESP de 2007 a 2013

IDESP	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
E. M.	1,41	1,95	1,98	1,81	1,78	1,91	1,83
E. F.	2,54	2,60	2,84	2,52	2,57	2,50	2,50

Fonte: autor, a partir de dados oficiais. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/>. Acesso em 06 set. 2014.

Gráfico 1: IDESP de 2007 a 2014 para o E.F. II e E.M.



Fonte: autor, a partir de dados oficiais. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/>. Acesso em 06 set. 2014.

Tabela 5: Evolução do IDESP de 2007 a 2013 e sua variação percentual em relação ao ano anterior

IDESP	E. F.	E. M.	Δ % E. F.	Δ % E. M.
2007	2,54	1,41	x	x
2008	2,60	1,95	2,36	38,29
2009	2,84	1,98	9,23	1,54
2010	2,52	1,81	-11,26	-8,58
2011	2,57	1,78	1,98	-1,65
2012	2,50	1,91	-2,72	7,30
2013	2,50	1,83	0,00	-4,18

Fonte: autor, a partir de dados oficiais. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/>. Acesso em 06 set. 2014.

Observando a tabela 4 e o gráfico 1, podemos perceber que os valores do IDESP demonstram, ao longo do tempo, uma tendência a um comportamento de forte acomodação em torno de seus valores médios (em torno de 2,58 para o Ensino Fundamental II e 1,81 para o Ensino Médio, respectivamente). Por meio da tabela 5, também é possível perceber que, à exceção do salto positivo do índice do Ensino Médio de 2007 para 2008, vemos flutuações que acabam compensando-se ao longo do tempo. Vale ressaltar que, no ano de 2010, tivemos a primeira aplicação da avaliação do SARESP para alunos do Ensino Médio que puderam utilizar o Caderno do Aluno ao longo de todo o ciclo de sua formação. Os resultados indicam uma queda no índice de aproximadamente 8,58%, o qual voltou a cair no ano seguinte, seguido de uma pequena retomada em 2012 e um retorno em 2013 a níveis muito próximos dos de 2010.

Tendo em vista o grande esforço efetuado pela SEE-SP para implantar o Currículo Estadual e efetivar o uso dos Cadernos do Professor e do Aluno (os quais alcançaram aproximadamente 3,3 milhões de alunos e 220 mil docentes ao ano logo no primeiro instante), não nos parece difícil concluir que o uso dos Cadernos parece não haver produzido resultados apreciáveis com relação ao desempenho dos estudantes da rede pública. Na realidade, passados mais de cinco anos de execução do projeto, acreditamos que o mesmo, ao não alcançar seus objetivos, dá mostras de que dificilmente poderá se sustentar. As metas para a educação paulista para o ano de 2010, estabelecidas pelo próprio Governo Estadual, não foram atingidas, e não vemos sinais de que isso se efetive, ao menos dentro de um horizonte de curto prazo. Há indícios de que a educação paulista parece seguir no mesmo ritmo e patamar do de 2007, ou seja, muito próxima de uma situação de estagnação. Assim, entendemos que o projeto do uso do Cadernos apresenta sinais de não ser capaz de atingir seus objetivos.

Todavia, vimos que a implantação dos Cadernos gerou grandes e profundas modificações no âmbito da educação pública paulista, se não em nível de qualidade e obtenção de índices, ao menos em nível didático. A liberdade docente foi fortemente comprometida. Os discursos da maioria dos professores entrevistados nos dão conta de que houve (e ainda há) uma pressão pelo uso dos Cadernos em sala de aula, mesmo com o desempenho dos alunos não apresentando melhoras. Os professores têm sido fiscalizados pelos professores-coordenadores a fim de garantir a execução dos protocolos gerados pelas equipes que produziram os Cadernos. A dinâmica em sala de aula foi bastante alterada e percebemos uma redução da utilização dos livros didáticos (em alguns casos, há sinais de que foram abandonados), em função da pouca disponibilidade de tempo para uso de dois materiais que deveriam ser complementares, mas que, nas condições reais, excluem-se. A restrição do pouco tempo disponível para ministrar os conteúdos do Currículo, acrescida à pressão pelo uso dos Cadernos, acaba por resultar numa situação em que o docente, na busca pelo cumprimento de metas, opta por priorizar o uso do material fornecido pela rede estadual. A maioria dos professores reconheceu que o uso dos Cadernos não cria condições do aluno tornar-se um cidadão crítico, compreender os conteúdos da disciplina de Física e atingir o ensino de nível superior de qualidade.

As entrevistas indicaram que os professores têm uma percepção de redução da profundidade do conhecimento, de aligeiramento de conteúdos e descaso para com o

professorado, ao torná-lo um mero executor de protocolos de origem externa à realidade escolar. No caso dos Cadernos de Física, analisados nesta pesquisa, para vários dos professores entrevistados, o material destina-se a docentes não especialistas em Física. Isso pode indicar a adoção de uma estratégia por parte do governo estadual para suprir a falta de docentes especialistas, afastados da carreira docente pelas condições de trabalho insatisfatórias, como discutido em Kussuda (2012), o que enseja maiores estudos.

Parte dos professores identificaram os Cadernos como integrante de um mecanismo formador de mão de obra. Para os professores, o material tem falhas com relação à sequência didática, à metodologia de ensino de Física e não permite ao aluno resolver as questões propostas sem a execução conjunta com o professor. Para alguns docentes, o que há nos Cadernos "não é Física" (palavras de um dos entrevistados, corroborada por outros). Também foi possível identificar um sentimento de antagonismo dos professores em relação à pesquisa acadêmica na área educacional. O discurso apresentado pelo governo estadual não se apresentou como real para os professores entrevistados, que se sentiram desprestigiados, em razão de não haverem sido consultados (contrariamente ao que consta do discurso da SEE-SP). Para esses professores, a implantação do novo material didático deu-se de uma forma hierarquicamente definida, de cima para baixo, onde os Cadernos foram apresentados à comunidade escolar já acabados, prontos, ou seja, aos professores, só restou acatar e usar, conforme as palavras de David (2012).

Observamos uma variedade de comportamentos entre os docentes da rede, onde há desde uma aceitação passiva e tentativa de cumprimento integral das orientações das Diretorias de Ensino, até mecanismos de resistência total, a depender do entendimento da equipe gestora, da Diretoria de Ensino, e dos resultados apresentados pelos alunos nas avaliações do SARESP. Por meio de conversas informais com profissionais da educação pública paulista, obtivemos informações de que escolas com índices muito baixos apresentam uma tendência a impor o uso dos Cadernos, e escolas com melhor desempenho em geral permitem uma maior liberdade de ação aos docentes de Física.

Quando analisados individualmente, os Cadernos apresentaram algumas falhas de revisão que poderiam comprometer sua avaliação e apresentar problemas à aprendizagem dos alunos.

Concluímos que os Cadernos do Professor e do Aluno apresentam-se como mais um desdobramento das políticas educacionais neoliberais, delineadas a partir de agentes internacionais, os quais estão harmonizados e hibridizados com interesses autóctones, em prol da satisfação das necessidades educacionais que permitam a perpetuação das condições de produção do sistema produtivo vigente.

Resta ainda a questão da pesquisa em Ensino de Física e a Educação Básica. Seria possível supor que a situação estivesse sendo conduzida a bom termo, em razão, entre outras coisas, da presença dos nomes de especialistas na área constarem como autores da Proposta e dos Cadernos[63], cujos respectivos *links* para seus Currículos Lattes constam da seção Anexos.

Vimos que, de acordo com os discursos dos professores entrevistados, os Cadernos enfatizam a discursividade, o levantamento de concepções dos alunos, seu protagonismo e a abordagem por meio de experimentos (de baixo custo). Todavia, entendemos, a partir das informações dos professores ouvidos, que os mesmos assumem um contexto diverso do vivenciado pelos docentes nas salas de aula. Por mais de uma vez, surgiram expressões como "trabalho acadêmico", "artigo", carregados de efeitos de sentidos negativos, indicando que esses professores não percebem a proximidade da academia como algo positivo ou que lhes facilite a atuação profissional. A própria dificuldade de obter professores dispostos a serem entrevistados, conforme mencionamos anteriormente, fornece indicativos de que o diálogo entre a pesquisa acadêmica e as escolas de educação básica enfrenta problemas. Assim, entendemos que a pesquisa na área de Ensino de Física não é percebida de forma positiva pelos professores entrevistados.

Apesar de as pesquisas sobre o ensino de Física indicarem que a área encontra-se consolidada e o número de trabalhos haver crescido ao longo do tempo, parece que existem fatores que, de certa forma, dificultam que seus resultados e conclusões cheguem até o ambiente escolar e sejam apropriados pelos professores, de forma que suas contribuições se materializem numa melhora na aprendizagem dos alunos da rede pública estadual de educação. Uma possibilidade de explicação para essa situação são as interferências e

[63]Luís Carlos de Menezes consta como Coordenador de Área para o Desenvolvimento dos conteúdos Programáticos e dos Cadernos dos Professores (Ciências da Natureza e suas Tecnologias), e os nomes de José Guilherme Brockington, Marcelo de Carvalho Bonetti, Maurício Pietrocola Pinto de Oliveira, Maxwell Roger da Purificação Siqueira e Yassuko Hosoume constam como autores dos Cadernos da disciplina de Física (SÃO PAULO, 2008). Todos são nomes conhecidos por seu trabalho na área de Ensino de Física, e os nomes de Luís Carlos de Menezes e Yassuko Hosoume constam como integrantes do GREF.

diferentes interpretações que os resultados das pesquisas acadêmicas podem sofrer ao longo do processo de transição entre pesquisa pura e política educacional. Esse processo, sabidamente complexo e sujeito à ação de diversos fatores (como ideologias, interesses e embates político-econômicos), pode ser um dos responsáveis pela forma como as conclusões das pesquisas acadêmicas sofrem alterações e são colocadas em prática de forma diferenciada.

A maneira como a SEE-SP também se apropria de discursos acadêmicos e os reinterpreta de forma a favorecer seus interesses e pontos de vista, também pode ser identificada como um fator de acirramento da visão antagônica identificada entre os professores, assim como a aplicação de políticas educacionais em uma situação de descontextualização em relação àquela em que as pesquisas acadêmicas foram ou são realizadas. Não enxergamos sinais de um futuro promissor para o uso dos Cadernos do Aluno e do Professor, os quais dão mostras de exaustão e incapacidade de impulsionar a educação da rede pública estadual paulista até os níveis objetivados.

Acreditamos haver caracterizado suficientemente os Cadernos do Professor e do Aluno como uma decorrência das políticas preconizadas pelas agências internacionais de fomento, encontrando suas origens nos documentos gerados a partir da Conferência de Jomtien, cujas premissas foram reforçadas pelos eventos internacionais de Nova Delhi e Dakar. Entendemos isso como um desdobramento dos movimentos do Capitalismo Neoliberal em sua busca de autoperpetuação diante de uma economia globalizada. Vimos como os interesses do empresariado se imiscuem com a Educação na busca pela satisfação de suas necessidades, por meio de uma ação racionalmente organizada junto aos governos federal e estaduais (TPE), com representantes da iniciativa privada assumindo importantes cargos públicos de gestão da Educação.

Identificamos, também, vieses entre os discursos oficiais da SEE-SP sobre os Cadernos e os discursos de professores da rede pública estadual de educação. Identificamos que a implantação dos Cadernos não se deu de forma consensual ou democrática, mas de forma impositiva e alheia aos saberes docentes experienciais dos professores entrevistados, os quais afirmaram que não foram consultados durante sua elaboração e que mesmo suas críticas foram ignoradas. Os professores entrevistados nesta amostra, manifestaram críticas em relação aos Cadernos de tal intensidade que identificamos um quadro geral de reprovação aos mesmos, apesar de haverem sido identificados alguns méritos no material. Obtivemos,

também, informações de que os professores têm apresentado um comportamento de acordo com o que foi exposto na seção sobre saberes docentes (Tardif, 2002) e os trabalhos sobre formação de professores (Marcelo Garcia, 1999), com movimentos de resistência dos professores ao não identificarem melhorias quanto ao processo de ensino e aprendizagem com o uso dos Cadernos. Também obtivemos informações de que a SEE-SP agiu, também, no sentido de "treinar" os professores em início de carreira ao uso dos Cadernos, por meio de um curso compulsório, fornecido pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores Paulo Renato Costa Souza, exatamente no momento da carreira em que os docentes encontram-se mais suscetíveis a terem suas convicções modificadas, de acordo, portanto, com os estudos de Marcelo Garcia (1999) sobre formação de professores e ciclos de vida docente. Finalmente, concluímos que esse material apresenta características de um racionalismo técnico-instrumental, enxergando o docente como um usuário de manuais, um aplicador de protocolos, ignorando os saberes experienciais dos professores, reduzindo, assim, sua autonomia docente.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas apostilados de ensino" por municípios paulistas. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20 abr. 2014.

ADRIÃO, T. Sistemas apostilados de ensino e municípios paulistas: o avanço do setor Privado sobre a política educacional local. Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp; São Paulo: Fapesp, 2011. (**Relatório Técnico.** Processo nº 2010/00490-0).

ALVES, R. S. P. Neoliberalismo e Educação: uma década de intervenções do Banco Mundial nas Políticas Públicas do Brasil (2000 – 2010). In: Simpósio Nacional de História, 26. 2011, São Paulo. **Anais...**São Paulo: ANPUH, 2011. p.01-16. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300894657_ARQUIVO_artigoNEOLIBERALISMOEEDUCACAO.pdf>. Acesso em 30 jun. 2015.

ARAÚJO, G. C. Federalismo e políticas educacionais no Brasil: equalização e atuação do empresariado como projetos em disputa para a regulamentação do regime de colaboração. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 787-802, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 30 abr. 2014.

BACH, M. R.; LARA. A. M. B. Revisitando a reforma do estado: os anos 1990 e as políticas públicas em educação no início do século XXI**.** In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 9, Caxias do Sul, 29 de julho a 01 de agosto de 2012. **Anais...**Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul, 2012. p. 01-15. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2380/157>. Acesso em 30 jun. 2015.

BARRETTO, E. S. S. A avaliação na educação básica entre dois modelos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p.48-76, ago. 2001.

BASTOS, F.; NARDI, R. Debates recentes sobre a formação de professores: considerações sobre contribuições da pesquisa acadêmica. In: BASTOS, F.; NARDI, R. (Orgs.). **Formação de Professores e Práticas Pedagógicas no Ensino de Ciências**. São Paulo: Escrituras, 2008. p. 13-31.

BAUER, A. Formação continuada de professores e resultados dos alunos no SARESP: propostas e realizações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 809-824, dez. 2011.

BEGO, A. M. **Sistemas Apostilados de Ensino e Trabalho Docente:** estudo de um caso com professores de Ciências e gestores de uma rede escolar pública municipal. 2013. 321p. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência)- Universidade Estadual Paulista , 2013.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. Comunicados de imprensa, 05 abr. 2013. Disponível em: <http://www.iadb.org/pt/noticias/comunicados-de-imprensa/2013-02-05/ensino-fundamental-no-brasil,10318.html>. Acesso em 28 out. 2013.

BRASIL. **Decreto nº 79.298**, de 24 de Fevereiro de 1977. Altera o Decreto nº 68.908, de 13 de julho de 1971, e dá outras providências. Brasília, 1977. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-79298-24-fevereiro-1977-428202-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 07 set. 2014.

BRASIL. **Lei 9394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 30 jun. 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Ministério da Educação. Brasília, 1999. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 30 jun. 2015.

BRASIL. **Projeto Escola Jovem** (síntese). Ministério da Educação, Brasília, mar. 2001. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Escola%20Jovem.pdf>. Acesso em 30 jun. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 7.084**, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Brasília, 2010. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm>. Acesso em : 30 jun. 2015.

BRUNO, L. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 16, n. 48.,p.545-562, set./dez. 2011.

BUSQUINI, J. A. **A proposta curricular do estado de São Paulo de 2008**: discurso, participação e prática dos professores de Matemática. São Paulo, 2013. 231 p. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de São Paulo, 2013.

CAÇÃO, M. I. São Paulo Faz Escola? Da alienação do trabalho docente. In: Encontro Brasileiro de Marxismo, Educação e Emancipação Humana, 5, Florianópolis, 11 a 14 de abril de 2011. **Anais**... Florianópolis. UFSC, 2011.

CAÇÃO, M. I. Construção Curricular no Contexto da Política Educacional Paulista: "São Paulo faz escola" e reformas neoliberais. In: Congresso Internacional de Educação, 3, Ponta Grossa, 09 a 11 de junho. **Anais...**. Ponta Grossa. ISAPG-UEPG, 2011a.

CAMARGO, S.; NARDI, R. A formação inicial de professores de Física: discursos de licenciandos sobre a prática docente. **Ensenãnza de las Ciências,** Barcelona, n.5, p.1-4, 2005.

CAMPOS, J. T. A formação de professores paulistas no período do tecnicismo. **Revista Ciências Humanas**, Florianópolis, v.10, n.01, p.9-15, jan./jun. 2004.

CARVALHO, A. M.; GIL-PEREZ, D. A. **Formação de professores de ciências:** tendências e inovações. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CASTRO, D.; CORREIA, F. M. Estado e Federação: uma discussão para o Brasil. **Revista de Economia**, Curitiba, v. 33, n. 2 (ano 31), p. 41-64, jul./dez. 2007.

CASTRO, M. H. **Avaliação do sistema educacional brasileiro**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, 1998. Disponível em:

< http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000110.pdf>. Acesso: em 30 jun. 2015.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis: Vozes, RJ, 2006.

CORTELA, B. S. C. **Formação inicial de professores de Física:** fatores limitantes e possibilidades de avanço. Bauru. 2011. 289 p. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência)- Universidade Estadual Paulista, 2011.

DAVID, C. M. Implantação da proposta curricular do estado de São Paulo/2008: o caderno do professor. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,** Araraquara, v.7, n.3, p.185-195, 2012.

DIAS, S. F.; AMARAL, C. L. C. O currículo do estado de São Paulo: o que pensam os professores. In: Seminário Hispano Brasileiro– CTS, 2. São Paulo, 25 a 27 de abr. 2012. **Anais...**São Paulo, Faculdades Cruzeiro do Sul, 2012, p.627-634.

EVANGELISTA, O.; LEHER, R. Todos Pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, Niterói, ano 10, n. 15, p.1-29, 2012. Disponível em <www.uff.br/trabalhonecessario>. Acesso em 20 mar. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Petrópolis: Vozes, 1984.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra,1989.

GALVANIN, B. Reforma do sistema educacional dos anos 90: breves considerações sobre os aspectos históricos, econômicos e políticos. **Hórus – Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas,** Ourinhos, n. 03, nov. 2005. Disponível em: < http://portal.estacio.br/quem-somos/revista-horus/edicoes.aspx. Acesso em 01 jul. 2015.

GALZERANO, L. S.; GOBI, R. C.; LUIZ, K. T. Breve retrato da atuação dos grupos empresariais Objetivo, COC e Positivo nos municípios do estado de São Paulo. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 21, n. 36, out./dez. 2011.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria pedagógica:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GHIRALDELLI JR. P. A evolução das ideias pedagógicas no Brasil republicano. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 60, p. 28-37, fev. 1987.

HERNANDEZ, F. et al. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HYPOLITO, M.A.; VIEIRA, J.S.; PIZZI, L.C.V. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras,** Porto Alegre**,** v.9, n.2, p. 100-112, jul./dez. 2009.

KUSSUDA, S. R. **A escolha profissional de licenciandos em Física de uma universidade pública.** Bauru. 2012. 185 p. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Universidade Estadual Paulista, 2012.

LANGHI, R.; NARDI, R. Ensino da astronomia no Brasil: educação formal, informal, não formal e divulgação científica. **Revista Brasileira de Ensino Física**, São Paulo , v. 31, n. 4, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172009000400014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 17 jun. 2014.

LIBÂNEO, J.C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos , escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.1, p.13-28, 2012.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.26, p. 109-118, mai./jun./jul./ago. 2004.

LOPES, A. C. Discursos nas Políticas de Currículo. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v.6, n.2, p.33-52, jul. 2006.

LOPES, A. C. Quem defende os PCN para o ensino médio? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.): **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006a.

LOPES, A. C. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

LOPES, A. C. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.42, n.147, p.700-715, set/dez. 2012.

LOPES, A. C.; CUNHA, E. V. R.; COSTA, H. H. C. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez. 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária Ltda., 1986.

LUZ, L. X. Empresas privadas e educação pública no Brasil e na Argentina. **Educação &. Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 437-452, abr./jun. 2011. Disponivel em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 15 mar. 2014

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v.6, n.2, p.98-113, jul./dez. 2006.

MAIA, J. O. **Professor de química, o livro didático e o caderno do estado de São Paulo:** relações complexas. São Paulo. 2013. 136 p. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade de São Paulo, 2013.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores –** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MATOS, M. C.; PAIVA, E. V. Hibridismo e currículo: ambivalências e possibilidades. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v.7, n.2, p.185-201, jul./dez. 2007.

MELO, A. Educação básica e formação profissional na visão dos empresários brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 893-914, out. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 30 jun. 2015.

MELO, A. A educação básica na proposta da Confederação Nacional da Indústria nos anos 2000. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 29-45, 2012.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo:** Currículo, Conhecimento e Cultura. Ministério da Educação, Brasília, 2007.

NISBET, J.; WATT, J. Case Study. Readguide 26: **Guides in Educational Research**. Nottingham, University of Nottingham, School of Education, 1978.

NOGUEIRA, M. O. S. **Práticas colaborativas na escola: coaching e mentoringna (trans)formação do professor de línguas**. Brasília. 2011. 145 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, 2011.

NÓVOA, Antônio (Org.) **Vidas de professores.** Porto**:** Porto Editora; Portugal; 2007.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 30 jun. 2015.

OLIVEIRA, F.B.; SANT'ANNA, A.S.; VAZ, S.L. Liderança no contexto da nova administração pública: uma análise sob a perspectiva de gestores públicos de Minas Gerais e Rio de Janeiro.**Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 6, p. 1453-75, nov./dez. 2010.

OLIVEIRA, M. M. As Origens da Educação no Brasil: Da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio: avaliação e políticas públicasem Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 945-958, out./dez. 2004.

Organização da Nações Unidas, Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Conferência de Jomtien, Jomtiem, 1990. Disponível em: < http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em 30 jun. 2015.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto:** formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. P. **Interpretação, autoria, leitura:** efeitos do trabalho simbólico. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001a.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PASTORE, J.; SILVA, N. V. Análise dos Processos de Mobilidade Social no Brasil no Último Século. In:Encontro Anual da ANPOCS, 25.Caxambu, 16 a 20 de outubro, 2001. **Anais...**Caxambu, 2001. Disponível em: <

http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=4566&Itemid=356>. Acesso em 30 jun. 2015.

PÊCHEUX, M. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. T. C.; FERNANDES, M. D. E. Estado e Terceiro Setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 30 jun. 2015.

PERONI, V. M. V. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

RABELO, J.; SEGUNDO. M. D. M.; JIMENEZ, S. Educação para todos e reprodução do capital. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 7, n. 9, p.1-24, 2009. Disponível em: < http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN09%20JIMENEZ,%20S.%20et%20al.pdf> .Acesso em 30 jun. 2015.

RAMOS, A. P.; BORTAGARAI, F. M. A comunicação não verbal na área da saúde. **Revista CEFAC**, São Paulo, n.14(1), p.164-170, jan./fev. 2012.

RAMPINI, E. A. **Currículo e identidades docentes:** o caso da proposta curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Campinas. 2011. 111 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Campinas, 2011.

RIBEIRO, R. A. A. Teoria da Modernização, a Aliança para o Progresso e as relações Brasil – Estados Unidos. **Perspectivas,** São Paulo, n. 30, p. 151-175, 2006.

RIGOTTO, M. E. SOUZA, N. L. Evolução da educação no Brasil, 1970-2003. **Análise**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 351-375, ago./dez. 2005.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática, Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SÃO PAULO (Estado): Secretaria da Educação do Estado, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular para o Ensino de Química:** 2º grau. 3. ed. São Paulo,1994.

SÃO PAULO (Estado): Secretaria da Educação do Estado . **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Física**, 2008.

SÃO PAULO (Estado): Secretaria da Educação do Estado. **Caderno do Gestor:** gestão do currículo na escola, v.3, 2008a.

SÃO PAULO (Estado): Secretaria da Educação do Estado. **Caderno do Gestor:** gestão do currículo na escola, v. final, 2008. Disponível em : <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/CADERNO_GESTOR_FINAL_red.pdf>. Acesso em 30 ago. 2014.

SÃO PAULO (Estado): Secretaria da Educação do Estado. **Caderno do Gestor:** gestão do currículo na escola, v. final, 2009a. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/CADERNO_GESTOR_FINAL_red.pdf>. Acesso em 10 jul. 2014.

SÃO PAULO (Estado): Secretaria da Educação do Estado. **Caderno do Gestor:** gestão do currículo na escola, v.1, p.09, 2010a. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009>. Acesso em 18 set. 2010.

SÃO PAULO (Estado): Secretaria da Educação do Estado. **Caderno do Aluno.** 2010b. Disponível em : <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009/MATERIALDAESCOLA/CADERNODOALUNO/tabid/1216/Default.aspx> Acesso em 18 set. 2011.

SÃO PAULO (Estado): Secretaria da Educação do Estado. **Notícias da rede.** 2012. Disponível em: <http://www.fde.sp.gov.br/pagespublic/Noticias.aspx?contextmenu=buscaspub&noticia=1028>. Acesso em 29 nov. 2012.

SÃO PAULO (Estado): **Relatório de fiscalização de natureza operacional provisão de material de apoio pedagógico.** São Paulo.Tribunal de Contas do Estado, 2012a (processo 12821/026/11). Disponível em: <http://www4.tce.sp.gov.br/sites/default/files/relatorio-provisao-de-materiais-de-apoio-pedagogico.pdf>. Acesso em 10 jul. 2014.

SÃO PAULO (Estado): Secretaria da Educação do Estado. **São Paulo Faz Escola:** Ensino Fundamental Ciclo II, 2013. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/saopaulofazescola/EnsinoFundCicloII/Not%C3%ADcias2009/tabid/1046/Default.aspx>. Acesso em 14 jul. 2013.

SÃO PAULO (Estado): Secretaria da Educação do Estado. **Rede do Saber**: Cronograma, 2013a. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/EnsinoMédio/Cronograma/tabid/1095/Default.aspx>. Acesso em 14 jul. 2013.

SÃO PAULO (Estado): Secretaria da Educação do Estado. **Rede do Saber**: Ensino Médio, 2013b. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/EnsinoM%C3%A9dio/V%C3%ADdeosFotos/tabid/1096/Default.aspx>. Acesso em 14 jul. 2013.

SÃO PAULO (Estado): Secretaria da Educação do Estado. **São Paulo Faz Escola:** Ensino Fundamental Ciclo II. 2013c. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/saopaulofazescola/EnsinoFundCicloII/Not%C3%ADcias2009/Not%C3%ADcias2007/tabid/1048/Default.aspx#noticia_atual1>. Acesso em 14 jul. 2013.

SAVIANI, D. A história da escola pública no Brasil. **Revista de Ciências da Educação,** Lorena, v. 5, n. 08, p.185-201, jun. 2003.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados. 3. ed. 2011.

SCHELLES S. A importância da linguagem não-verbal nas relações de liderança nas organizações**. Revista Esfera**, Macaé, n.1, p.1-8., jan./jun. 2008.

SCHÖN, D. A. **Educando o professional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SILVA, D. B. R. **A comunidade disciplinar de ensino de Física na produção de políticas de currículo.** Rio de Janeiro. 2006. 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

SILVA, L. M. G. et al. Comunicação não verbal: reflexões acerca da linguagem corporal. **Revista latino-americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 4, p.52-58, ago. 2000.

SILVA, M. R.; ABREU, C. B. M. Reformas para quê ? As políticas educacionais nos anos de 1990, o "novo projeto de formação" e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 26, n.2, p. 523-550, jul./dez. 2008.

SILVA, M. V.; SOUZA, S. A. Educação e Responsabilidade Empresarial: "novas" modalidades de atuação da esfera privada na oferta educacional. **Educação & Sociedade,** Campinas, n.30, v.108, p.779-798, out. 2009.

SILVA JUNIOR, J. R. Mudanças estruturais no Capitalismo e a política educacional do Governo FHC: o caso do ensino médio. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 201-233, set. 2002. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 30 jun. 2015.

SILVEIRA, A. D. MIZUKI, V. Sobre a legalidade da aquisição e uso dos "sistemas de ensino privados" na educação pública. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v.21, n. 38, out./dez. 2011.

SIMIELLI; L. E. R. Coalizões em educação no Brasil: relação com o governo e influência sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro**,** v.47, n. 3, p.567-586, mai./jun. 2013.

SOUZA, F.A.; HYPOLITO, A. M. Avaliação, parceria público-privada performatividade e trabalho docente. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 9. Caxias do Sul, 29 de julho a 01 de agosto de 2012. **Anais...**Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3258/968>. Acesso em 30 jun. 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes; 2002.

TAVARES, L. H. W. Analisando a autonomia do professor na nova proposta curricular do estado de São Paulo para o ensino de Química. **Ciência em Tela,** Rio de Janeiro, v.2, n.1, 2009.

WHITAKER, D. C. A. Da "invenção" do vestibular aos cursinhos populares: Um desafio para a Orientação Profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Ribeirão Preto, v.11, n. 2, p. 289-297, jul./dez. 2010.

YIN, R. K. **Estudo de Caso:** planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZAN, D. D. P. A concepção de ensino médio e de currículo expressa na proposta de São Paulo. **Horizontes**, Itatiba, v. 30, n. 2, p. 59-68, jul./dez. 2012.

ANEXOS

A1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Anuência do entrevistado)

(De acordo com a Resolução número 196/96 sobre Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, do Conselho Nacional de Saúde - Ministério da Saúde - Brasília - DF).

Eu, _____ portador do R. G. nº. _____ declaro para os devidos fins e a quem possa interessar, que concordo em participar voluntariamente e sem o recebimento de qualquer valor, do Projeto de Pesquisa intitulado "O Uso dos Cadernos do Aluno no Ensino de Física no Estado de São Paulo: O Discurso Oficial, a Prática Docente e a Realidade da Sala de Aula", realizado pelo Professor Ms. Adriano Vieira de Carvalho (RG. 14014962), e orientado pelo Prof. Dr. Roberto Nardi, do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP, Campus de Bauru. O projeto em questão é financiado por bolsa de Doutorado da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Dessa forma, autorizo o uso ético das informações prestadas e coletadas pelo pesquisador do referido projeto, bem como com a publicação de dados derivados desta coleta, tendo conhecimento que minha identidade será mantida em sigilo.

Por ser verdade, dato e assino em duas vias de igual teor.

_____, _____ de _____ de 2014.

_____

A2 –Sindicatos atacam Proposta Curricular da Secretaria de Educação de São Paulo

Disponível em <http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/cnte-informa/1195-cnte-informa-469-16-de-fevereiro-de-2009/1596-sindicatos-atacam-proposta-curricular-da-secretaria-de-educacao-de-sao-paulo.html>. Acesso em 04 out. 2014.

Publicado em: Segunda, 16 Fevereiro de 2009, 18:51

Depois da polêmica com a prova de avaliação dos professores temporários, representantes de três entidades do magistério de São Paulo atacam agora a proposta curricular implantada pela Secretaria do Estado em 2008.

Um estudo divulgado nesta terça-feira, dia 10, que traz também a opinião de seis professores-doutores das universidades públicas estaduais, diz que a nova proposta "está alinhada com as diretrizes sociais e econômicas do chamado capitalismo globalizado que, frente à atual crise mundial, demonstra não responder às necessidades da sociedade".

O Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), Sindicato de Supervisores de Ensino do Magistério no Estado de São Paulo (Apase) e o Centro do Professorado Paulista (CPP) dizem que a ideia de debater o novo currículo surgiu após "os profissionais da educação entenderem ser a proposta curricular mais uma política implementada pelo governo estadual sem a necessária participação de todos os envolvidos".

...O texto afirma que a Secretaria de Educação incorporou medidas indicadas pelo Banco Mundial que privilegiam as apostilas, recursos didáticos, audiovisuais e informáticos ao invés da formação acadêmica dos docentes. "A opção por privilegiar os insumos, as tecnologias, a formação inicial e continuada aligeirada, à distância, os guias elaborados por equipes especializadas, sugere a desqualificação e o esvaziamento da profissão docente", diz o estudo "Proposta Curricular do Estado de São Paulo: uma avaliação crítica"

A presidente da Apase, Maria Cecília Mello Sarno, ressalta a necessidade de implantar a proposta curricular, mas acusa a Secretária de Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, de adotar uma "atitude autoritária" e "intempestiva" por não ouvir os professores. Ela diz que o estudo "é uma primeira abordagem crítica dos pressupostos filosóficos" da secretaria e promete lançar ainda este ano uma revista e um livro com "alternativas de projetos pedagógicos".

Jaula

Na opinião da presidente a Apeoesp, Maria Izabel Azevedo Noronha, a Secretaria da Educação construiu o currículo como uma "grade que enjaula disciplinas e não contribui para a produção do conhecimento". Ela diz ser "inaceitável" que o governo do Estado, de "orientação neoliberal", produza "guias curriculares que os professores devem seguir passo a passo, sem possibilidade sequer de discutir seu conteúdo".

Já o presidente do Centro do Professorado Paulista, Palmiro Mennucci, diz que a secretaria quer "imprimir" aos docentes o papel "do bom técnico ou do reprodutor de guias didáticos pré-estabelecidos". Ele defende a autonomia do docente na elaboração da proposta curricular. "Ao tomarmos nas mãos a autoria do nosso ofício, estaremos nos comprometendo com a construção da escola pública de qualidade social, para todos, sem deixarmos de lado a luta por melhores salários e condições de trabalho", escreve.

O documento também traz a análise de professores-doutores da USP, Unicamp, UFSCar e da Universidade Católica de Santos. Cinco deles cobram maior participação dos professores na elaboração do projeto pedagógico.

Neoliberalismo

Na opinião de Mara Regina Martins Jacomeli, doutora em Educação e professora da Faculdade de Educação da Unicamp, as políticas em educação adotadas no Brasil, inclusive em São Paulo, seguem as "diretrizes das políticas educacionais, sob a égide do neoliberalismo e do discurso de globalização da sociedade capitalista, ditadas por organismos multilaterais como Banco Mundial, FMI e Unesco".

José Claudinei Lombardi, também doutor em Educação e docente da Faculdade de Educação da Unicamp, analisou a reforma curricular do Estado sob dois aspectos: a forma e o conteúdo. Na visão dele, ela surgiu por "mecanismos e processos de pseudoconsultas, insuficientes para escamotear o caráter autoritário de sua elaboração". Quanto ao conteúdo, diz ele, a proposta "é precariamente ancorada na literatura disponível e coloca o gestor num papel meramente fiscalizador". O professor critica ainda a "concepção educacional calcada numa perspectiva neoliberal, privatista e mercadológica".

Para Selma Garrido Pimenta, doutora em Educação e pró- reitora de Graduação da USP, a implantação dos parâmetros curriculares "está fadada ao fracasso por ser meramente burocrática". Ela diz que a proposta da Secretaria "não dialoga com os professores e os dirigentes, responsáveis diretos pelo currículo vivo no cotidiano escolar".

Dirigentes de plantão

A professora doutora do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da USP, Maria Izabel de Almeida, também faz duras críticas à Secretaria. Segundo ela, "reformas curriculares impostas autoritariamente não se enraízam e caem no esquecimento assim que os dirigentes de plantão saem de cena". Ela se diz "triste porque os alunos que estão hoje na escola não terão outra chance de viverem, com seus professores, uma experiência escolar gerida democraticamente".

O professor da UFSCar Luiz Bezerra Neto, doutor em Educação, opina que na proposta da pasta da educação "o professor perde a centralidade, pois não tem o que ensinar, dado que todo o conhecimento deve partir do que o

aluno já sabe". Ele afirma que a proposta do governo paulista "conduz a um imobilismo pela difusão da crença de que tudo está dado e acabado, ofuscando a idéia da possibilidade de transformação social".
A professora Nereide Saviani, doutora em Educação da Universidade Católica de Santos, não faz uma crítica direta à secretaria e ressalta que a concepção de um currículo é uma "construção social sempre conflituosa e negociada" que acontece na relação entre gestores, professores e alunos. Ela entende que mesmo que os professores e alunos aceitem as novas normas curriculares, é preciso igualdade de condições na negociação. "Daí, a necessidade de espaços democráticos de participação dos professores, no sentido de que tenham condições de examinar as propostas e argumentos vindos das instâncias administrativas".
A CGC Educação entrou em contato com a Secretaria de Educação na terça-feira à tarde para obter a opinião da pasta sobre o estudo. A assessoria de imprensa leu a mensagem enviada, mas não havia respondido até o final da tarde desta quarta-feira.(CGC Educação).”

A3 - Serra substitui Maria Helena por Paulo Renato na pasta da Educação

28/03/2009 - O ESTADO DE S. PAULO - SP

Renata Cafardo

Ex-ministro assume a secretaria de SP no próximo dia 15; ela aceitou ser assessora de avaliação do ensino.

O ex-ministro e deputado federal Paulo Renato Souza (PSDB)assume no dia 15 a Secretaria da Educação de São Paulo. Ele substitui Maria Helena Guimarães de Castro, sua ex-colega no Ministério da Educação, que estava no cargo desde julho de 2007. Ela continuará na secretaria como assessora para a área de avaliação. O governo divulgou que a secretária pediu demissão, mas o Estado apurou que o governador José Serra (PSDB) determinou a mudança.

Na última semana, Maria Helena divulgou os mais importantes resultados da sua gestão. O Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp) mostrou que as escolas da rede estadual avançaram pouco entre 2007 e 2008. As notas dos alunos não chegaram a 4, numa escala de 0 a 10. Foi anunciado ainda o pagamento de bônus - algo inédito no País - para 72% dos professores que trabalham em escolas que atingiram metas de desempenho.

Também na semana passada, professores denunciaram erros em uma apostila usada na rede estadual. No mapa da América do Sul, o Paraguai era identificado em dois locais. Anteontem, o Estado mostrou que, mesmo nas escolas da região mais bem avaliada da capital, as crianças não chegavam a aprendizagem satisfatória.

"Ele tem mais peso político para as eleições de 2010", disse Maria Helena sobre Paulo Renato ao Estado. Os dois, que trabalharam oito anos juntos no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), almoçaram anteontem, quando a secretária teria sido informada de seu afastamento. "Nada vai mudar, nem a equipe nem os programas. É uma continuidade", disse Paulo Renato. Questionado se seria uma mudança política, o ex-ministro respondeu que Serra pretende "reforçar o governo". "Ele trouxe o Geraldo (Alckmin)."

Em nota, o governador declarou que o trabalho de Maria Helena foi "excepcional". "(Ela e a equipe) promoveram mudanças que, a médio e longo prazos, representam uma verdadeira revolução na educação estadual", afirmou. No entanto, membros do governo disseram que Serra andava descontente com o desempenho da secretária. A avaliação no Palácio dos Bandeirantes é que Maria Helena havia cumprido bem a missão para a qual foi delegada: a criação do Idesp, por exemplo. Foi por meio dele que o Estado pôde criar o bônus. Ela, no entanto, carecia de peso político, não sabia dar publicidade aos avanços da pasta e havia escorregado em tarefas administrativas, como a compra dos livros de geografia com erros.

Recentemente, Maria Helena e o governador teriam se desentendido sobre a participação neste ano no Pisa, a avaliação internacional de estudantes feita pela OCDE. A secretária não estava contente com a amostra paulista selecionada, que incluía só duas escolas particulares. O Pisa é coordenado no Brasil pelo MEC. Serra então teria sugerido que São Paulo não participasse da avaliação, mas com isso Maria Helena não concordava. Em 2007, os resultados do Pisa criaram um mal-estar político, porque o ministro Fernando Haddad declarou que o Estado havia "puxado a nota do Brasil para baixo".

"Já cumpri as minhas metas e pedi para sair", disse Maria Helena. A secretária deve ainda apresentar os resultados do Saresp, avaliação oficial da rede, no dia 8. Ontem pela manhã, ela se encontrou com Paulo Renato no Palácio, onde ficou acertado que seria sua assessora.

À tarde, Maria Helena reuniu sua equipe. Alguns assessores choraram. "O clima era de velório", contou um deles. "Ela está muito triste."

A secretária afirmou que pensa em se aposentar de seu cargo de professora na Unicamp.

Paulo Renato deve manter a equipe da antecessora. Muitos dos que trabalham hoje na secretaria estavam no MEC durante sua gestão, como Maria Inês Fini, coordenadora do Enem na época e hoje responsável pelo currículo na rede estadual.

Ele será o terceiro secretário da Educação do governo Serra. No início de 2007, a titular era Maria Lúcia Vasconcelos, que havia sido escolhida por Claudio Lembo.

Disponível em: http://www.unb.br/noticias/unbagencia/cpmod.php?id=27758. Acesso em 05 out. 2014.

A4 - Modelo de Entrevista Semi Estruturada

1. Bom dia. Gostaria de dizer que esta entrevista faz parte de uma pesquisa que estamos desenvolvendo na Unesp, que visa contribuir para a melhoria do ensino público de Física nas escolas públicas da região. Nossa conversa será gravada, mas esses dados são sigilosos, e não serão divulgados. Serão usados apenas para fins de pesquisa, sem citar seu nome ou sua escola. Para garantir isso, e atendendo ao Comitê de Ética da Unesp, deixarei um documento contigo, garantindo isso, ou seja, sigilo sobre essas informações. Portanto, fique à vontade para que nossa conversa seja descontraída e, como disse, ajude a contribuir para que possamos pensar, em conjunto, universidade e escolas da educação básica, formas de melhorar o ensino de Física.

2. Gostaria que você começasse nos contando sobre sua formação profissional e sua experiência docente. Você fez graduação onde? Que curso de graduação ou pós-graduação você fez, ou está fazendo? É concursado?

3. Descreva como é, em geral, uma aula sua de Física.

4. De que materiais você dispõe (ou que materiais você usa) para preparar suas aulas?

5. Se mencionou os cadernos: você usa os Cadernos do Professor ou do Aluno? Como é isso? Como funciona? (ir para pergunta 09)

6. Se não citou – verificar o que ele usa e fazer a mesma pergunta: como você usa esse(s) material(is)?

7. O uso desse material tem ajudado em suas aulas?

8. Se ele não disser, perguntar: você percebe que os materiais que você usa tem produzido mudança [não adjetivar nunca – por ex: significativa] nos alunos?

9. Se mencionou os cadernos: o uso desses cadernos, como acontece? Você pode usá-los de que forma? [observar se ele responde, por exemplo: da forma que ele/ela quiser, se tem orientações rígidas etc.]

10. Em sua opinião, você acompanha o nível dos cadernos do professor? Ou, para seu nível de formação, os cadernos são satisfatórios?

11. E para os alunos?

12. Por fim: Você acha que quem escreveu esse material (Cadernos do Professor e Cadernos do Aluno) conhece a realidade do professor e do aluno das escolas públicas?

A5 – Currículos Lattes de membros da equipe elaboradora dos Cadernos de Física

Luís Carlos de Menezes (Prof. Dr.): Bacharel em Física (Universidade de São Paulo -1967), Mestre em Física (Carnegie Mellon University -1971), Doutor em Física (Universitat Regensburg -1974), Professor Sênior do Instituto de Física da Universidade de São Paulo e orientador do programa de Pós-graduação Interunidades em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo. Atua na área de Educação, em formação de professores, ensino básico, ensino de física e de ciências. É membro do Conselho Técnico Científico da CAPES para Educação Básica e membro da equipe da UNESCO do Projeto de Currículos Integrados para o Ensino Médio.
(Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4780637J6>. Acesso em 05 out. 2014).

José Guilherme de Oliveira Brockington: Graduado em Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2000), Mestre em Ensino de Ciências (Modalidade Física e Química) pela Universidade de São Paulo (2005) e Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (2011). Professor Adjunto na UNIFESP-DIADEMA, no curso de Graduação em Ciências - Licenciatura em Física, Química, Biologia e Matemática. Tem vasta atuação em pesquisas com inserção de Física Moderna e Contemporânea no Ensino Médio. Lecionou em inúmeros cursos de formação continuada para professores da rede pública e é autor de diversos materiais didáticos. Foi um dos autores da nova proposta curricular do Estado de São Paulo bem como escreveu material para professores e alunos referentes aos conteúdos de Física do 2º ano do Ensino Médio. Tem experiência na área de Educação e Ensino de Ciências, com ênfase em Ensino de Física, atuando principalmente nos seguintes temas: Física Moderna e Contemporânea, ensino de Física Quântica e Teoria da Relatividade, Filosofia da Ciência, Realismo, Educação, Transposição Didática, recursos instrucionais para o Ensino de Física, simulações e modelagem. Atualmente tem se dedicado à compreensão dos mecanismos subjacentes aos processos emocionais envolvidos na aprendizagem. Sua pesquisa busca estabelecer links entre Neurociências e Educação. Durante quase dois anos ficou sob orientação do neurocientista Antonio Damasio, no Brain and Creativity Institute, durante o doutoramento. Agora utiliza o arcabouço teórico e metodológico das Neurociências para investigar o papel da emoção na construção de conhecimentos científicos e a influência de elementos afetivos nas tomadas de decisão.
(Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>. Acesso em 05 out. 2014).

Marcelo de Carvalho Bonetti: Possui graduação com Licenciatura em Física pela Universidade de São Paulo (1998), mestrado em Ensino de Ciências modalidade Física pela Universidade de São Paulo (2008) e Doutorado em Ensino de Ciências modalidade Física pela Universidade de São Paulo (2013). Atualmente é professor do quadro permanente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: física, audiovisuais, educação, formação inicial, formação continuada e ensino de ciências. Coordenador de área do PIBID-IFSP (2009-2011), Coordenador de área de gestão de processos educacionais do PIBID-IFSP(2011-atual). (Disponível em:

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4728204A5>. Acesso em 05 out. 2014)

Maurício Pietrocola é licenciado em Física pela Universidade de São Paulo (1984) e mestre em Ensino de Ciências pela Universidade de São Paulo (1988). Realizou seu doutoramento em Epistemologia e História da ciência na Universidade de Paris VII (1992). Iniciou a carreira docente como professor de Física em Escolas de nível médio (1984-1988). Fez Livre-docência na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo intitulada: Reflexões Histórico-Epistemológicas e o Ensino das Ciências (2004). Foi professor do Departamento de Física da Universidade Federal de Santa Catarina (1993-2002). Foi secretário de Educação na Sociedade Brasileira de Física por duas gestões (1999-2001 e 2001-2003). Foi membro do International Comission on Physics Education (2002- 2005). Na gestão seguinte tornou-se vice-presidência (2005-2008). O pesquisador tem participado da organização de diversos eventos, nacionais e internacionais, de pesquisa em ensino de ciências, . É membro correspondente internacional da equipe RESHEIS (Recherches Epistémologiques et Historiques sur les Sciences Exactes et Instituitions Scientifiques). Realizou estágio de pesquisa no exterior e mantém colaborações com diversas instituições de pesquisa no exterior. Foi Distinguished Visiting Fellow no programa Advanced Research Collaborative e no Urban Education Program da City University of New York em 2013-2014. É Atualmente professor titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, onde desenvolve pesquisa sobre Desenvolvimento de estratégias inovadoras no Ensino de Ciências e Formação de professores. (Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4783330P7>. Acesso em 05 out. 2014).

Maxwell Roger da Purificação Siqueira: Graduado em Física pela UFJF, mestrado em ensino de Ciências, com ênfase em ensino de Física pela USP e doutorado em Educação (ensino de Física e Matemática) pela FEUSP. Atualmente é professor Adjunto da Universidade Estadual de Santa Cruz, atuando em disciplinas da licenciatura em Física. Desenvolve trabalhos de extensão voltado para a divulgação científica com projeto itinerante. Realiza investigações na temática de formação de professores com inovações curriculares e desenvolvimento de sequências de ensino aprendizagem com tópicos de Física Moderna e Contemporânea para a educação básica e em divulgação científica com museus de ciências e projetos itinerantes.
(Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4713999E9>. Acesso em 05 out. 2014).

Yassuko Hosoume: Possui graduação em Licenciatura em Física pela Universidade de São Paulo(1968), graduação em Bacharelado Em Física pela Universidade de São Paulo(1971), mestrado em Ensino de Ciências (Modalidades Física, Química e Biologia) pela Universidade de São Paulo(1978) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo(1986). Atualmente é aposentado da Universidade de São Paulo e do Instituto Federal de São Paulo. Tem experiência na área de Educação.
(Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4763349Y6>. Acesso em 05 out. 2014).

A6- Entrevistas

ENTREVISTA 01
Entrevistado: Prof. 01
Data da entrevista: 26/03/2014
Duração: 00:51:22
Local: Escola estadual do interior de SP
Horário: 16:00
Formação: Engenharia Mecânica, Licenciatura Plena em Física
Experiência docente: 18 anos

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA ENTREVISTA DO PROF. 01

A entrevista foi realizada na própria escola em que o professor leciona,de acordo com o que o professor escolheu, no período da tarde, em horário de ATPC, em uma sala de aula fechada e isolados da presença e perturbação de outras pessoas. O ambiente era tranquilo e calmo. O Professor preocupou-se em buscar os Cadernos do Aluno por conta própria, sem que os mesmos fossem mencionados pelo pesquisador, antes do início da entrevista. O entrevistado manteve-se calmo e cortês durante todo o tempo, aparentando tranquilidade e segurança. Não houve nenhuma perturbação durante o depoimento, o qual deu-se sem a necessidade de maiores questionamentos por parte do pesquisador.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DO PROF. 01

PESQUISADOR: Queria agradecer sua contribuição e vou ler um pequeno trecho que tem que constar da entrevista, tá? Boa tarde, eu gostaria de dizer que essa entrevista faz parte de uma pesquisa que estamos desenvolvendo na UNESP e que visa contribuir para a melhoria do ensino de Física nas escolas públicas da rede estadual de ensino. A nossa conversa será gravada mas esses dados são sigilosos e não serão divulgados, serão usados apenas para fins de pesquisa, sem citar seu nome ou sua escola. Para garantir isso, e atendendo ao Comitê de Ética da UNESP, deixarei um documento, aqui está, garantindo isso, ou seja, o sigilo sobre essas informações, portanto fique à vontade para que nossa conversa seja descontraída e, como disse, para contribuir para que possamos pensar em conjunto, Universidade e escolas de Educação Básica, formas de melhorar o ensino de Física.

Bom, Professor, eu gostaria que você começasse nos contando sobre a sua formação profissional e experiência docente, onde foi a graduação, quanto tempo tem já de atuação nas escolas, se sempre foi nessa ou não, se tem um ou dois cargos, se é titular de cargo ou não...

PROF.01: Fiz o curso de Engenharia Mecânica, atuei dentro da área, e o curso de Engenharia Mecânica teve...assim...um período de muita oscilação no mercado, e antes de eu fazer Engenharia Mecânica eu tinha começado a fazer o curso de Física, aí depois eu transferi, e eu sempre ficava com aquela pontinha, né...aquele gosto pela Física. Aí então eu, já casado e com filhos, eu fiz o curso de Física, fiz o curso de Física na XXX...eu...eu...já prestei um concurso, passei...eu sou efetivo, depois eu fiz então Matemática, fiz outros cursos assim de Gestão Escolar, Pedagogia...comecei o Mestrado, depois...com os trabalhos, atividades não foi possível conciliar, como minha vida era corrida, não pude continuar com o Mestrado. Bom, minha formação é isso, tenho mais de dezessete anos...dezoito anos de magistério.

PESQ.: Certo...então é uma pessoa já com bastante experiência já na área, não é? Eh... poderia nos descrever como é normalmente uma aula sua? O tipo de aula...a sua metodologia...como você atua na sala de aula?

PROF. 01: Eh...a aula de Física é mais Ensino Médio...na escola pública é para primeira série, segundo e terceiro. Então eles vêm assim...com quase nenhuma base, nenhuma noção do que é Física, embora eles tenham um monte de contatos com muitas coisas do cotidiano, a gente vê que eles acham que Física é uma coisa que só tem fórmulas e cálculos, e tem também uma grande deficiência na questão de Matemática, então a gente dá duas aulas de Física por curso, por série, então a gente tem que abordar o cotidiano, o que ele faz e trazer ele para aquilo que a gente está pretendendo transmitir a ele, dentro de um conteúdo que a gente está desenvolvendo, então eu começo a falar sobre o que ele faz na casa, no dia a dia, na rua, no trabalho, e digo: "olha, o que você está fazendo é Física, envolve o uso de Física..." e a gente começa a tratar alguns aspectos, a gente assim...não tem muito tempo para deixar que ele tenha...assim...suas concepções espontâneas, onde ele vai construir seu próprio conhecimento. Então é...uma coisa que a gente dá umas...iniciativas, né? Mas também parte muito do professor, a gente não tem muito auxílio, em função do pouquíssimo tempo de aula.

PESQ.: De que materiais didáticos você dispõe normalmente para utilizar em suas aulas? O que lhe chega às mãos para você utilizar?

PROF. 01: Tá chegando...hoje em dia a gente está utilizando multimídias, tem sala de vídeo, pelo menos nessa escola a gente tem sala de informática, então...a gente além do Caderno do Aluno (CA) tem o livro didático...além da experiência da gente...a gente também tem recursos tecnológicos à nossa disposição, embora a gente sempre esbarre na questão do tempo, duas aulas, mas dá para explorar...é muito fácil hoje falar para o aluno: "Pesquise sobre isso!", porque ele tem acesso na casa dele, tem na escola, na biblioteca da cidade, então ele tem muitas coisas...como pegar uma lata de "Nescau" e falar sobre sombra, sobre a luz...os raios de luz...ele inverte a imagem...pega às vezes um carrinho e uma cordinha para explicar trabalho...pergunto: "Você quer brincar hoje?", mostro a força inclinada, puxo o carrinho...coisas assim, muita coisa a gente...dá para usar...falo do ventilador...da força elétrica, você vai falar de eletricidade, eletromagnetismo, a energia elétrica...muita coisa dá pra gente assim...ir pegando do dia a dia.

PESQ.: Eu percebi que desde o início da aula, ops, entrevista, você já trouxe o Caderno do Aluno (CA), não é? Você o utiliza?

PROF. 01: Então...eu comecei a utilizar de pouco tempo para cá. Tem esse Caderno, teve uma Proposta, que se transformou em Currículo, e...não mudou muita coisa. O que eu achei é que eu fui um defensor, inclusive quando eu comecei, fui um dos primeiros a defender a inserção da Física Moderna, da Física Contemporânea na rede pública...e...era só Física Clássica, Física Básica e...não tinha...então isso daí a gente participava de palestras, eu fiz dois anos de Mestrado, o pessoal percebeu, começou uma evolução muito grande...muita gente começou a ver a necessidade...e o que aconteceu? É que veio uma explosão! Eu acho que veio assim...muita coisa da Física Moderna, Física Contemporânea assim, coisa que exige um conhecimento tecnológico que é muito grande, e, de repente, a pessoa corre o risco de tá ensinando a fazer o telhado antes de fazer o alicerce, fazer a parede de uma casa, então a gente tem essa dificuldade. Começa a falar uma coisa assim...muito avançada, mais sai sem conhecer o básico...sem conhecer a Física Básica, ele não pode deixar de defender, de transmitir a Física Clássica...são muitos assuntos, e muita pesquisa, mas a gente esbarra na questão do tempo, e compromete muito o conteúdo, e eu não sou a favor disso. Eu acho que o conteúdo, para mim, é sagrado, só que...a gente fica...Tem a Proposta!...tem os trabalhos... então a gente vai conduzindo. Do ano passado para cá, comecei a me dedicar mais, mas mesmo assim, eu pego, eh...parte dedico ao Caderno do Aluno (CA), parte à pesquisa e parte a gente vai, assim...adiantando mais coisas que a gente entende necessárias para ele entender outras coisas. Você começa a falar de... de...voltagem...de...de...resistência elétrica, corrente, eu tenho que falar de carga elétrica, que o elétron tem no átomo, como é um átomo, como é que funciona isso...que é que ele transmite essa energia...então a gente primeiro pega a Eletrostática e depois chega na Eletrodinâmica, mas muitas

vezes a coisa não é assim nessa ordem. Eu sempre defendo a ordem. Acho que a pessoa tem que ter uma ordem, uma sequência para ela...ela...ter um norte, né? Porque antes, ter o livro didático era uma coisa que bitolava, uma coisa que decorava, agora ficou muito livre, vamos dizer. Ficou muito aleatório, parece que a Física não tem mais importância nenhuma, a parte quantitativa, a parte de experimentação, o forte da Física. Então ficou mais noções, noções, aí, no final da apostila, você vê fórmulas, você vê coisas, mas no desenrolar da Proposta, das situações de aprendizagem você não vê como é que chega nisso, então fala isso, fala para o aluno pesquisar, fala para ele trocar ideia com os alunos, e conversar em casa, você conversa não sei o que...daqui a pouco aparece uma fórmula! Como se fosse mágica! É aí que tem o outro trabalho: bom, ele tá aqui, ele tem noção, mas para chegar aqui como é que é? No Caderno do Aluno ele não chega! Tem no Caderno do Professor. E para você chegar aonde ele vai usar uma fórmula, então aí é um outro trabalho...tem que fazer um jogo de cintura aí...não desviar do foco...mas também não desprezar coisas importantes.

PESQ.: Certo...e esse material que você utiliza...o Caderno do Aluno, o Caderno do Professor, que você mencionou...o livro didático também, você usa?

PROF. 01: Uso.

PESQ.: Isso tem ajudado às suas aulas? É um material usado há poucos anos...não é? Uns quatro ou cinco anos...não é?

PROF.01: É...2008, 2009, eu não peguei todos...não foi possível...

PESQ.: A Proposta acho que foi em 2008...?

Prof. 01: É...algo assim...ehhh...um exemplo: ele começa explicando (o professor mostra a segunda situação de aprendizagem do volume um do CA da segunda série) vamos pegar assim...o segundo ano do ensino médio, como é que se constrói um termômetro, aí fala para o aluno construir um termômetro, então dá um roteiro, é uma tampa de um pote...faça um furo da largura do tubo...para encaixar na tampa...verifique se o tubo está bem vedado...use um pouco de cola na junção entre eles...eh...agora encha o pote até a metade com álcool e pingue algumas gotas de um corante para deixar ele colorido...feche o pote com a tampa deixando uma das extremidade submersa no álcool...é preciso vedar bem porque do contrário o experimento não vai funcionar...Tá ensinando o aluno a fazer um termômetro. Acho muito prático, bacana isso. Eu já trabalhei com álcool, com aluno...tive acidente, grave...levei no pronto socorro, um aluno teve queimaduras...a gente gastou dinheiro...com remédios, consultas médicas, tratamento...fomos ver a diretoria da escola, não tinha recursos...fomos ver a Diretoria de Ensino, não tinha recursos...Então quem tá fazendo um roteiro e não tem um mínimo de cuidado de...de...colocar para o aluno...uma que eu acho que nem deveria, o manuseio com o álcool! Hoje em dia...antes você comprava em qualquer lugar álcool 96 °GL, agora nem existe mais, hoje é 42, 32, é álcool gel, e ainda não é permitido a venda desse produto para crianças, menores, e aqui tá pra fazer com gente de 16, 15 anos, e dá um ferimento...e manda tranquilamente trabalhar com álcool. Então assim...a ideia é ótima, mas não tem esse cuidado...das consequências...e no dia a dia de trabalho a gente tem essas dificuldades...aí você vai vendo no Caderno do Aluno, muitas coisas começam assim (lendo outros CA's): faça uma pesquisa...reúna um grupo, discuta isso, isso, isso...depois, atividade extra classe, então você fica na classe, vai usar uma, duas aulas, todo o tempo, aí atividade extra classe: procure um mecânico, e pergunte para ele isso, isso, isso. Em várias situações. Procure um eletricista, pergunte isso, isso, isso. Tinha uma questão...eu procurei mas acho que deve ter saído já do Caderno...mas era assim: leve os alunos...,para fazer uma questão de pressão,...leve os alunos numa...numa...num restaurante, e peça ao Chef para fazer, cozinha feijão numa panela de pressão, numa panela aberta e depois cozinhar numa panela fechada. Eu dou aula para dezesseis classes...cada classe tem trinta alunos, essas cozinhas, por mais chique, por mais sofisticado que seja o restaurante, não cabe ninguém. Você vai levar trinta alunos, para ele fazer trinta e duas panelas de feijão...cada turma são duas, uma com a panela aberta e uma com a panela fechada. Oh! É uma coisa...então quer dizer...absurdo! Agora você pega todas as séries do ensino médio, tenho

todas as séries do ensino médio. Primeira série do ensino médio tem quatro séries (turmas), cada série tem trinta alunos, então são cento e vinte alunos. Então fala assim: leva eles para entrevistar um mecânico. Com cento e vinte alunos?! Para entrevistar um mecânico sobre um assunto. Bom! Daí a um tempo esses cento e vinte alunos voltam ao mesmo lugar para entrevistar um eletricista de carros...de luz aí...vai entrevistar de novo, cento e vinte alunos, veja bem! Depois vai entrevistar um encanador, são cento e vinte alunos! Agora, isso é uma escola...agora você imagine se todas as escolas que tem ensino médio na cidade ficarem fazendo isso! Então foi uma coisa que até que é interessante. Beleza, você propor assim, de vez em quando...chamar um mecânico para dar uma palestra...um eletricista dar uma palestra, um encanador dar uma palestra...eu creio que atenderia melhor e mais do que ficarem os alunos por aí, caçando esse tipo de coisa. Até que chega um ponto que o cara diz: "não atendo mais escola! Eu tenho que trabalhar" (risos). Então são ideias boas mas o pessoal assim..."Ah, maravilha!", põe no papel e manda a apostila para nós! Tem uma outra situação que é assim: leva os alunos aonde tem um radar eletrônico, que aponta, digital. Leva o aluno onde tem um radar digital, eletrônico...e controlador de velocidade...e fica uma hora com eles lá! Aí, fica marcando as velocidades, então...vê se o carro passou, ou não passou...vou fazer uma análise, um gráfico...depois tirar a média, ter uma noção de velocidade...tempo, espaço, como é que mede usando o radar...Eu, moro em XXX, XXX não tem radar digital eletrônico, então teria que pegar das dezesseis classes, só as quatro da primeira série do ensino médio, levar pra YYY...então...cada vez eu iria levar uma classe...são trinta alunos...fretar um ônibus...levar o aluno, ficar na ZZZ (avenida central na cidade de YYY), ficar uma hora lá. Eu dou duas aulas, às vezes é uma num dia, a outra outro dia. Então...sabe? Como é que fica isso? Então são situações que...hora deve deixar os alunos...menores ..."Oh, vocês vão em YYY..." Então fica aquele trânsito! São coisas que a gente vê que não leva à nada! Que são assim...eu acho até...inviáveis! Então tem coisas na Proposta que são inviáveis...se você pegar aqui na primeira parte (manuseando um CA), situação de aprendizagem um, da primeira série do ensino médio, umas perguntas que até eu fico com dúvidas de responder! Faça uma lista dos principais movimentos que você fez hoje e de todas as coisas e movimentos que chamaram sua atenção desde que acordou! (Olha surpreso para o Pesquisador!) Então...abri o olho...é um movimento, certo? Você pode ter várias coisas...depois aqui começa...o que foi necessário para realizar cada um desses movimentos? Combustível, alimentos, ter pernas, ter rodas, tem uma lista aqui...depois ele fala: qual foi a finalidade de cada movimento? Então começa, tem um monte de coisas...Quais produziram deslocamento? Quais produziram giro? Quais foram usados para controlar o movimento? Quais foram usados para ampliar a força ao realizar movimentos? Ampliar força? Então já começa a tratar de conceitos...já vendo o desenho de uma bicicleta...ele pode pensar: bom,o pedal pode ser que dê força...mas vem depois das perguntas...aí tem uma tabela para fazer...(lendo) veja o exemplo apresentado na figura e identifique nela em cada destaque...faça a classificação, observe que algumas coisas podem aparecer em duas ou mais colunas, como o pedal que controla o movimento, amplia a força aplicada e também gira...então quer dizer...o aluno nunca viu Física na vida, de repente ele vai pegar o movimento eh....em linha reta, movimento circular, movimento com velocidade constante, velocidade variável...que tem que usar força, eh...questão de multiplicar a força, então você aqui já tem momento...então aqui você está envolvido com um monte de conceitos. Eu, à primeira vista, se eu fosse um aluno, eu teria dificuldade de preencher isso daqui. E isso daqui é a primeira experiência, o primeiro contato que ele tem com a Física! Tá aqui ó (lendo) "ciclista, permanece em equilíbrio..., ciclista, produz movimento...bicicleta, se desloca...guidão, controla o movimento...a roda gira...o pedal, amplia a força...o freio, controla o movimento..." Então aqui, ele envolve uma série de conteúdos, de conceitos da Física, e que, de primeiro momento fica difícil de identificar isso...então o que ele faz (o aluno)? Ele entra na internet, onde tá pronto, e ele copia... Muitos fazem isso. Então... tem coisas...(balançando a cabeça lateralmente) Você falar: que que você entende por comprimento, o que que você entende por tempo, sabe? Você já ouviu falar de velocidade? Ele tem essa noção! Ele já tem isso! Ele vê o pai, avô, avó, os irmãos mais velhos, os tios dirigindo...ele já tem uma noção. Então você trazer isso, da realidade dele, olha: Quais os tipos de movimento que tem, que você conhece? O que que pode se movimentar? O conceito de imóvel e móvel. Isso você pode levar para uma discussão. Mas o que que você acordou, o que que você fez (dando de ombros)?! Ele diz: levantei, fui no banheiro...então começo associar isso para fazer uma classificação (lendo o CA novamente) depois que tem o que desloca, o que gira, o que produz movimento, o que que controla o movimento, o que amplia a força, o que fornece equilíbrio...uma série de conceitos e grandezas...então para você chegar aí eu acho mais difícil por essas questões. Então na maioria do tempo você fica por aí perguntando...em que momento um movimento provoca giro? Ele pode chegar num momento...mas o que ele tá pensando? Tá pensando nessa primeira pergunta. Faça uma lista dos principais movimentos que você realizou hoje desde o momento em que acordou. Então ele tá pensando: quando eu acordei! Quando eu acordei eu fiz alguma coisa que produziu giro? Fiz alguma coisa que produziu força? Que ampliou força? Então ele tá pensando: eu tô lá, abri o olho, levantei, né? O que que girou? Eu fiz um giro pra pegar a calça? (risos) Então...sabe? Até que ponto isso tá relacionado com algum conceito, alguma grandeza? Tem coisas...isso aqui tem...isso não muda, tem quatro anos que está assim e não muda. Eu acho que deveria ser...eu já falei...você deveria puxar essas coisas por um outro bate papo...com outro foco, outra forma, pra ele pensar, o que produz movimento, o que gira...o que controla o movimento. Mas ele quer o que? Movimento, força e equilíbrio, ele tá

vendo essa tabela aí. Ele tá tratando de três assuntos...o que desloca...o que gira...o que amplia a força, o que permanece em equilíbrio. Ele vai preencher isso aqui, com essas questões. Ele acordou e viu tudo isso aqui, quando ele chegou na escola. O que que ele fez durante o dia, nas situações que ele pode ter vivido. Coisas desse tipo assim. Acho que deve ser trabalhado, mas assim...não tão abrangente...

PESQ.: Hum...Hum...certo...interessantes esses pontos que você levantou...bom...eh...E como é que acontece o uso desses Cadernos, ou do livro didático na sala de aula? Você tem liberdade para escolher o uso...? Como é que se dá?

PROF. 01: Olha, aqui, pelo menos nessa escola, eu não tenho livro didático. Eu tenho o meu livro...de 1914 (risos)...e tenho os livros que eles mandam para o professor. Então a gente vê que chega assim...para Português, tá chegando agora para Biologia, chega para várias disciplinas...Física não tem um livro por aluno, pelo menos uma quantidade que dá para todos os alunos usarem. Eu, às vezes, preciso fazer um trabalho de pesquisa, vou à biblioteca, e vejo que se tiver dez livros de Física é muito...e não são iguais...são diferentes. Então, a gente vê que gasta-se uma quantidade muito grande, dão um foco para as disciplinas principais no Brasil, Português e Matemática, o resto é complemento, o resto tem que ajudar Português e Matemática. Então, hoje em dia, o material chega, tem o SARESP, e eles estão inserindo outras disciplinas lá, mas nunca ele inclui todas as disciplinas. Quando faz-se uma prova de avaliação externa, geralmente são três, no máximo quatro, as disciplinas avaliadas. Então você pega isso, um monte de questões, e o que envolve Física é uma ou duas. E, às vezes umas coisas assim...bem...com algo de Física, porque, hoje em dia, é difícil escapar de algo que tenha Física. Eu fiz um desafio uma vez na classe, eu disse: fala alguma coisa aí que eu digo se tem ou não algo com Física, eles falaram...parte de Biologia, parte de genoma, parte de Agronomia, parte rural, parte de indústrias, a Física tá inserida aí, em quase tudo, se você for ver. Não vou ser arrogante de falar em tudo, né? Mas quase (risos).

PESQ.: Pelo que eu entendi então, me corrija se eu estiver errado, eu entendi que a maior parte da sua ação didática concentra-se, em sala de aula, em cima desse material, é isso?

PROF.01: É isso, a base é a Proposta, a base é a Proposta. Só que a gente não fica preso só nela, não tem condições, então a gente trabalha na Proposta e a gente tem então as...saídas, né? As variantes em função da realidade...uma vez é pela ordem, outra vez é pela...pelo que eu falei ali, pega esse Caderno a fundo e vê que a primeira apresentação para o aluno tem movimento, força e equilíbrio...então você tem que tratar o movimento, depois a força, depois o equilíbrio. Então é isso que depois a gente tem que dar umas paradas...então vai até aqui e para, e tal, ver se ele tem noção, se pegou da internet...entendeu? Então a gente começa a trabalhar, quais os tipos de movimento, quais os tipos de força, quais os tipos de equilíbrio...você vai, para um pouco e começa a trabalhar isso...para não ficar assim...só dando tópicos, temas, e talvez seja aparentemente...dá ideia que essa é a Proposta...porque se você pegar a apostila (CA) inteira...é assim...se tiver um cálculo é lá para o fim...porque eu sou assim, você também, quem nasce com o cálculo, fica até o fim...caramba! A gente fazer a faculdade de Física, chegar ao fim e ver que tem cálculo, bastante. Olha aqui, começa a situação de aprendizagem 5 (SA5), aí começa a aparecer um cálculo...eh...aqui tem a questão de força, olha...na apostila...aqui! Tem uma fórmula! Delta p por delta t...mas na apostila você não vê ele (aluno) sendo levado a essas fórmulas...Tem umas dicas...olha, aqui tem atrito (folheando o CA)...aí você pega o Caderno do Professor, tem a fórmula...tem exemplo...mas nem todos, viu? Tem muitas questões que não são resolvidas...não tem nem na internet nem em nenhum lugar. Tá aqui falando de colisão, olha...tem o primeiro tópico, você viu, aí já pula, olha...fala alguma coisa de movimento, situação de aprendizagem dois...depois vem a situação de aprendizagem três, olha...esses movimentos, olha...velocidade...espaço...fala alguma coisa de velocidade, depois ele já vem: “alterando os movimentos” (título de tema de trabalho)...então já vai entrar a variação, a conservação do movimento...então olha...quantidade de movimento...aí então você pulou o movimento uniforme, movimento variável e movimento circular. Aí já entrou a quantidade de movimento, variação e conservação...é só a situação de aprendizagem quatro! Aí, você...tem algumas coisas pinceladas...já vem...ó, força e interação, então já entra nas Leis de Newton, força e interação! Aí já vem atrito...você começa conhecendo o atrito. Não tem aqui força de interação, umas coisas assim...tem que ter interação e equilíbrio pra depois entrar com atrito! Não fala nada, já vem

atrito...distância de freada, também...é uma situação aí que eles colocam...como prática, olha aqui "a figura representa um automóvel movendo-se numa pista de corrida e sob a ação de diversas forças...analise a obtenha a força resultante no carro!" Força resultante! Eh...então aqui já pode até envolver vetor! Quer dizer, é isso o que eu falo, eles vão misturando...olha aqui, como é que compensa movimento? Então aqui tem a prancha...desloca a caixa...usa rolamento...uma situação onde...você usa carro à fricção...discutir aqui...então você vê, então quer dizer...de repente então você vê conservação de movimento linear...noções de nosso dia a dia...isso tudo, ele viu (o aluno) no primeiro bimestre, e esse ano, quando eles receberam o Caderno, eu estava de licença, eu recebi o Caderno e já estamos na parte da ação e reação...olha...coisa assim, né?...um cara vai empurrar um...um...cofre, e aí tem as ações, as forças envolvidas...e aqui ele volta a falar do atrito, então o que a gente gasta com os movimentos iniciais...variável...a gente nem chega na Lei de Newton, eu queria já estar falando de Newton! Então é o que eu falo: isso aqui são tópicos. Isso aqui, você pega um professor de Geografia e dá Física...O aluno vai aprender? Vai fazer um cálculo?

PESQ.: Interessante o que você mencionou agora no final. Você acha então que um não especialista pode usar esse material?

PROF.01: Não precisa ter Física para usar essa apostila, para dar isso aqui...essa apostila! Agora, um Físico sabe que tá faltando coisas e vai trabalhar em cima.

PESQ.: E um que não seja?

PROF.01: Ah...ele segue! Ele mesmo pode procurar na internet, tem o Caderno do Professor, é só ele seguir, outra coisa...ela vai lá com o PCOP (Professor Coordenador de Oficinas Pedagógicas, cargo lotado na Diretoria de Ensino), pede tudo isso aqui, faz, traz pronto...então, quer dizer...tendo o Caderno do Professor acho que...a Física tá se...se esfriando...a parte da essência dela tá se esfriando...é tipo assim, é uma matéria chata, a Física, vamos ver se a gente baixa a bola...já existiu isso aí uma época, eu já era professor de Física e ouvia " Vamos deixar o cálculo de lado!", " Vamos deixar só a parte conceitual!", então é isso que eles tão querendo... "...a Física é muito chata!" (risos tristes e olhar para o chão, desalentado).

PESQ.: E...você é obrigado a usar isso? Ou se você quiser pode fazer diferente...?

PROF. 01: Não (enfático)! Tem uma pressão sim, para a gente seguir! Eles falam que não é engessado, mas que tem que seguir! A gente tem que seguir! Agora...que a gente pode usar outras coisas além disso daí...por isso que às vezes eu acelero um pouco essa parte para ver se eu ganho tempo pra gente ver essas lacunas que vão ficando...o aluno vai falando " mas o que é velocidade?", "o que é força?", e já vem força, aí já vem atrito, quantidade de movimento, o que que ele entendeu de quantidade de movimento, que que ele entendeu de...de...forças o que ele entendeu de vetores...então aí vai ficando...então você vai pulando...pedaços...etapas. A gente procura eliminar ao máximo...

PESQ.: Em sua atividade, você acha que isso te ajudou?

PROF.01: Não... (inseguro, desvio de olhar) de certa forma ele...eh...coloca as questões importantes. Mas eu acho que ainda tem muito trabalho pela frente. ..acho que tem muito trabalho pela frente. Você tirar uma coisa que tá funcionando há cinquenta anos, jogar uma coisa, assim: "Há, agora não tem receita de bolo! Acabou a

receita de bolo!" Só que você precisa comer (enfático)! Você precisa fazer alguma coisa! Sabe (sorriso irônico, balanço de cabeça e olhar ao chão)...não tem mais receita de frango, não tem mais receita de bolo...mas você quer comer um doce...um salgado...então ficou agora sem receita. Então...tá assim...eu acho que dá muita margem pra ficar uma coisa muito superficial...se você pegar o caderno dois, o caderno três...começa a falar do Mochileiro (livro indicado para a leitura na primeira série do ensino médio, para ensino de Astronomia)...tem aquele Guia do Mochileiro...das Galáxias...um filme interessante...mas aquilo...sabe...parece coisa que...é o Ovo de Colombo também, agora corta-se a Física, e tem que comprar o livro, tem que comprar o vídeo, passar para os alunos...eu falei "Olha, não tenho assim tantos recursos para ficar comprando tudo o que aparece." Algumas coisas eu compro por fora, para a Educação...mas um aluno baixou o filme da internet e a gente assistiu aqui...bacana...a gente até explorou bem isso...então tem assunto que é muito interessante, pra caramba...(sem empenho, desanimado, olhando para o alto)...ele conta uma estória...sobre as galáxias, e tal...ele tá viajando no tempo...então eu achei interessante...o pessoal viaja pelo espaço, comenta um pouco sobre a nanotecnologia...a gente vê muitas coisas envolvidas...desculpa se eu tô falando muito.

PESQ.: Não, isso é ótimo, eu não preciso falar, você fala. É excelente entrevistar gente assim!

PROF.01: É (risos descontraídos)?

PESQ.: Você fala coisas surpreendentes, interessantes. Chamou muito a atenção. E isso tudo foi bom...? Qual a posição do aluno nisso tudo?

PROF.01: Eh...tudo mundo concorda que tinha mesmo que fazer uma mudança, o ensino tava estagnado. Mas em cima disso vem outras mudanças, que nem...você tem a questão da progressão continuada, você tem a questão do construtivismo, você tem, então, a questão da inserção da Física Moderna...então são várias coisas que aconteceram ao mesmo tempo, então a...a...a progressão continuada foi muito mal interpretada. Eu digo assim: "Faz de qualquer jeito, de quinta à oitava série, que não reprova". Bom, aí quando ele passa do quinto ano pro sexto, do sexto pro sétimo, ele...ficou com alguns conteúdos que não desenvolveu, então durante o ano ele vai pegar esses conteúdos, as habilidades daquele ano, e mais aqueles que ele não atingiu os objetivos, não atingiu os conhecimentos que ele deveria, do ano anterior. Então ele vai fazer um ano mais algumas matérias. Bom, aí ele vai pra terceira., terceira fase que seria...do sexto ano pro sétimo ano, depois do sétimo ano pro oitavo. E do oitavo pro nono. Eh...então o que acontece? O que tá acontecendo hoje? Ele chega no nono ano, na oitava série, com uma pendência muito grande! Então, assim...antigamente, não sabe? Reprova, faz só aquelas três matérias, ou faz tudo de novo, depois passa, depois teve-se a ideia: "Não, faz só as dependências!" "Ah, não! Vai perder o ano?!" Então ficou esse...essa...lacuna que não foi preenchida. O que fazer com a defasagem? Ah! Contrata professor! E os alunos não vem! Ah, então professor dentro da sala de aula, dois professores dentro da sala de aula, cada um falando uma coisa, e também é difícil. Já trabalhamos na sala com outro professor, ajudou, mas não chega a corrigir o problema, que ele chegue no final do ano com tudo mais o que ele tava defasado, o que ele tava pendente. Então isso aí é uma coisa, progressão continuada é um bolo! Vai embolando pra frente! Bom, aí o segundo, vem a questão do construtivismo, "Não, o aluno não é uma tábula rasa!". Então tem que deixar ele, espontaneamente chegar ao seu próprio conhecimento. Só que você pega a pesquisa, os caras levaram trinta, quarenta anos...dez anos...aí você quer que o aluno em um ano aprenda um monte de coisas que foram aprendidas em cinco anos, dez anos, tem coisas que são em até mais. Então ele não vai chegar! Sabe? Não tem as condições que o cientista teve, o interesse, ele não tem os ingredientes necessários para isso, então veja...não tem necessidade. Se hoje eu sei que a Terra gira...em torno do Sol, então porque que eu vou quebrar a cabeça com isso pra saber se a Terra gira em torno do Sol? Então hoje esses alunos eles são muito de internet, eles querem coisa prática, aí dizem: "Pô, não já descobriram isso? Pra que vou quebrar a cabeça?" Então veio essa inserção do construtivismo, que o aluno constrói seu próprio conhecimento. Isso é bom! Desperta a curiosidade, desperta a pesquisa, ótimo! Mas para ele chegar em algumas coisas, vai depender de vários fatores. Primeiro, se ele tem necessidade, segundo, se ele tem interesse, se desperta o interesse dele, terceiro, depois se há condições para isso. É evidente que tem lugares com monitores, com lugares na escola...olha, se você quiser estudar isso, você vem aqui, usa os laboratórios, tem professores à disposição, como na faculdade, o professor dá aula e depois ele fica no departamento, você chega lá, fala com o professor, ou marca hora, ele diz: tá pode vir. Ele te dá toda a

atenção necessária, você quer fazer uma iniciação científica...então a escola pública não tem esse...esse...suporte. E o terceiro é a inserção da Física Moderna e Contemporânea. Então você sai da base, que tinha um livro, sentava-se, sabia de cor até, a página, o exercício que tinha, como resolvia, então você vai agora para uma coisa bem mais abrangente. Tem coisas na apostila, que eu não estudei na Universidade (enfático)! Tô estudando agora...são coisas específicas...eu assisti uma palestra o ano passado, de uma professora da UNESP, sobre nanotecnologia, acelerador nuclear, maravilha! Mas era coisa que eu nunca vi na vida! Não tinha visto isso...Na apostila seguinte, depois que passou essa palestra, eu vi lá! Aqueles elementos químicos novos...de onde chegou, tal...aí falei: puxa vida, uma coisa que eu aprendi agora, aí joga numa apostila, para um aluno...sobre acelerador? Que é um acelerador? Acelerador eu sei, meu pai tem um carro, ele aperta, ele...ele anda...(risos). Então tem muitos assuntos assim...então, quer dizer, a Proposta tinha que fazer alguma coisa, tinha que fazer! Tá feito? Tá feito! Agora eu acho que tem que começar a trabalhar para trazer para a realidade! Tem que partir para a realidade. Não é...é...receita de bolo, mas eu tenho que ter um pé de apoio! Um ponto de partida! Bom, como é que faz isso? Ah, é...faz assim...é bacana, mas se você não tiver um suporte técnico, um apoio tecnológico, você não chega em lugar nenhum! Não adianta jogar os alunos para ver a noite. O que você está vendo? Eu tô vendo um monte de bolinha branca.

PESQ.: Só mais uma coisa para fechar. Você já tocou no ponto várias vezes mas não sei se já respondeu, talvez sim. Você acha que quem escreveu esse material que você está usando, Caderno do Professor, Caderno do Aluno, conhece a realidade do professor e do aluno da escola pública?

PROF.01: Olha, a gente...vamos pensar assim, deve crer que sim, mas eu tenho minhas dúvidas. Eu tenho minhas dúvidas porque...quando começou a Proposta, eles falaram que ia ter encontros para conversar com os professores, se teve, eu não fui convidado. Mas, não sou um grande professor. Mas eu perguntei para vários colegas meus, nós fizemos vários encontros, desses de fim de semana...fizemos um visita para o Hopi Hare, para estudar a Física de todos os brinquedos do Hopi Hare, tivemos vários encontros, então eu aproveitei para falar sobre a Proposta. Fizemos visita lá no Show da Física, na USP, muito bom, a USP de São Paulo, então a gente vai conversando pelo caminho, no ano passado teve essa palestra da professora da UNESP e teve também um trabalho sobre Astronomia, na UNESP, para professores de Física da rede, e eu fui também. E a gente troca umas ideias. Então, pelo menos esses que a gente conhece, a gente está em quarenta...cinquenta professores nesses cinco anos, eles não foram consultados. Então, quem foi consultado? Será que foram? Dá ideia que é mais um trabalho acadêmico, a pessoa fez uma pesquisa, um trabalho, publicou, e alguém gostou, ah! Vamos seguir!. Por isso eu acho, a inserção tá mais uma disputa de pesquisa do que um interesse de você ter uma noção, uma base do aluno começar a enxergar outras coisas...Então se coloca uma coisa, daí a pouco vem outra...como você ver três grandezas no mesmo assunto!? Ainda você chega no final do livro, num bimestre, você deu conta desses assuntos? (Risos) Eu não dou conta...se você tiver alguém...passar o movimento uniforme, variável...circular, depois passar Leis de Newton, quantidade de movimento, chegar em atrito, vai, no mínimo, dois bimestres. Bonito! E ali é uma apostila...tem que ser dada num bimestre, aí vem outra apostila, aí vem outros assuntos, e falam, no final, se você quiser aprofundar tem mais sites para pesquisar, se você quiser...aí vão outras coisas, outros assuntos, não despreza aquilo, deixa aberto...e eu vou dizendo, as pessoas vão saindo com grandes noções de Física, mas você vai prestar um vestibular, e ali ainda tem cálculo...aí fica difícil...porque eles começam assim: “o vestibular vai mudar!” . Então você muda a Proposta, você dá um enfoque diferente de ensino, e aí esse aluno termina o ensino médio e vai prestar o vestibular, mas ainda não mudou o vestibular. Se você pegar o vestibular, da UNESP e tal, São Carlos, UFSCAR, ainda tá o padrão! Do qual as escolas particulares não saíram. Então que fazer? Vamos mudar tudo já! Eu vou mudar a Proposta e vocês vão mudar o vestibular. Ah, mas tem o ENEM que ajuda. Que nada, tem só uma porcentagem...e outra, não é pra isso. Então fica essa coisa, você tem um ensino médio que não prepara o aluno para o vestibular. Não prepara. Prepara pra vida? Não! Também não prepara pra vida. Ele sai com uma profissão, uma atividade, uma função? Também não! Pra que que prepara? Nada! Então ele viu, que foi o trampolim do fundamental, para o básico, e tentará o ensino superior. Há muitas possibilidades dele entrar, através do PROUNI, Escola da Família, FIES, várias...aí ele entra numa faculdade...não vou citar mas tem faculdades que...você faz uma prova e fica sempre em segundo ou terceiro lugar (risos irônicos), que a gente sabe...você entra na faculdade! E você sempre viu noções, noções, noções...chega na faculdade...e as faculdades tão baixando o nível...tive contatos com alunos que vieram me procurar para dar aula particular, de Engenharia, e eu fiquei impressionado de ver o que eles estão vendo, em relação ao que eles deveriam estar sabendo...muito...coisa assim de segunda, terceira série do ensino médio...questões básicas, básicas, básicas...que você deveria ter visto no ensino médio, né? Então o que aconteceu com o ensino? Isso aqui (mostrando os Cadernos) vai levar a alguma coisa? Eu tenho minhas dúvidas.

Minha opinião: não, isso aqui não vai levar à nada! Só vai dar um monte de noções. Então o aluno não sai preparado, não sai preparado para o vestibular, não sai preparado para a vida, cidadão? Ah, crítico? Claro, pode ser, ele sai crítico, ele discute, mas tá preocupado com quem vai ser o próximo presidente? Ou deputado, senador, vereador ou prefeito? Não! Vai votar naquele porque é amigão, ou naquele porque ajudou o pai, ou me ajudou...então...ele não sai crítico! Então você tem uma teoria, tem um alvo, tem uma meta. Mas eu acho que nós estamos aquém, no começo do caminho, nem no meio. Essa Proposta é o começo, e nós é que temos que contribuir, trabalhar para que isso seja revertido. Acho que tem que ser um trabalho mais de baixo pra cima do que de cima pra baixo. A gente manda e-mails, outros colegas a gente sabe que mandam e-mails, a gente tenta melhorar e colaborar também.

ENTREVISTA 02
Entrevistado: Prof. 02
Data da entrevista: 01/04/2014
Duração: 01:01:03
Local: Escola estadual do interior de SP
Horário: 13:00
Formação: Licenciatura Plena em Física, fez iniciação científica durante a graduação.
Experiência docente: 09 anos

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA ENTREVISTA DA PROFA. 02

A entrevista realizou-se conforme a escolha do Professor, em horário posterior ao das aulas da manhã, em dia de ATPC, porém em horário anterior ao mesmo, na sala de professores da escola, a portas abertas e com livre acesso dos demais profissionais da escola ao ambiente. O ambiente estava algo conturbado em razão do som das roçadeiras da Prefeitura que estavam fazendo a manutenção das áreas externas e por um professor de Educação Física que estava no local corrigindo atividades e observando a entrevista. As palavras transcritas em negrito significam que foram pronunciadas com ênfase. Durante toda a entrevista, o Professor demonstrou tranquilidade e firmeza em suas palavras, aparentemente ignorando a presença de outras pessoas que adentravam no ambiente. Sua voz era pausada e lenta, aparentando refletir bastante antes de cada resposta. O depoente fazia questão de enfatizar fortemente algumas palavras, mantendo o olhar fixo e firme sobre o pesquisador, aparentando forte compenetração.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DO PROF. 02

PESQUISADOR: Nesse primeiro momento, gostaria de agradecer sua contribuição e garantir que a sua identidade será preservada sob todos os aspectos e que os dados provenientes dessa...do seu depoimento serão utilizados unicamente para fins acadêmicos...está bom?

PROFESSOR: Está bom...ok.

PESQUISADOR: Gostaria também que você ficasse bastante à vontade para falar o que você pensa, da maneira que achar mais adequada.

PROFESSOR: Tudo bem.

PESQUISADOR: Inicialmente, eu gostaria que você narrasse como você costuma proceder em sala de aula, como é uma aula sua, uma aula padrão sua? A gente sabe que há diferenças de uma sala para outra, mas de uma forma geral.

PROFESSOR: Normalmente eu entro na sala de aula, os alunos estão agitados porque houve a troca de professores, então normalmente tem aluno de pé, tem aluno andando pela sala, tem aluno fora da sala, então eu procuro colocá-los primeiro de volta para a sala, perco um tempo da minha aula fazendo com que eles se sentem, depois que eles se sentam eu falo bom dia ou boa tarde para eles, né? Enquanto eles se sentam, e eu vou na

lousa, e coloco a data, né? E escrevo qual disciplina que é, porque muitas vezes eles não conseguem...demoram muito tempo para associar a pessoa, o professor à disciplina, então eu vou...coloco a data, coloco meu nome, a disciplina que eu vou ministrar, e peço para eles ou abrirem o caderno, para começar a anotar, ou então para pegar o Caderno do Aluno, que é o que a gente vai usar, eh...normalmente eu explico sobre o que vai ser falado, na aula, qual que é o tema da aula, pra que que a gente tem que aprender aquilo, onde eles podem utilizar aquilo, e o que eu vou falar no dia a dia deles. Normalmente é assim que eu começo. E aí, feito isso...eh...eu acabo perguntando pra eles, o que eles pensam a respeito de um determinado assunto que a gente vai falar...isso faz com que eles participem um pouco do assunto, né?...E aos poucos eu vou lançando outras questões pra...se o conceito aonde eu quero chegar não bate com o que eles estão trazendo, eu vou lançando outras questões até que eles cheguem num consenso do que é necessário para o aprendizado...né?...muitas vezes eles acabam até chegando num consenso do que eu queria que eles chegassem.

PESQUISADOR: Que materiais didáticos você tem à mão para efetuar o seu trabalho?

PROFESSOR: Olha, nas escolas, de um modo geral, o único material didático que o professor dispõe é o giz, o apagador, a lousa, o conhecimento dele,...hããã...o livro didático, que muitas vezes não bate com o que é necessário pro currículo...né?...os livros didáticos eles não...muitas vezes...se você quer utilizar um conteúdo, muitas vezes ele está na segunda série do ensino médio e você precisa pegar um livro que o conteúdo didático que você precisa tá no livro do primeiro ou do terceiro,...muitas vezes não bate, então o professor de Física tem que ficar atento a esses detalhes, que muitas vezes não bate o que vem no livro didático com a série que ele vai trabalhar, entendeu? Então ele tem que conhecer o livro didático antes. Como a maioria das escolas em que eu trabalhei sempre possuíam **um** (dito com ênfase) Datashow apenas...e muitas vezes...eu já cheguei a trabalhar em escola em que eles dificultavam, barravam o acesso do professor ao Datashow, com medo de que o aparelho fosse danificado, ou muitas vezes, por preguiça de pegar o Datashow, montar o Datashow para o professor que ainda não sabe utilizar...por preguiça...muitas vezes eu deixei de utilizar...aí o que eu fiz? Eu peguei o dinheiro de um bônus que eu recebi, desses que o Governo paga quando os alunos atingem metas, e comprei um Datashow para uso próprio. Então eu tenho o meu próprio Datashow, e quando eu quero utilizar eu trago **o meu** Datashow, **o meu** computador, **as minhas** caixas de som, não podem ser caixas comuns, porque para o computador não é suficiente, tem que ser uma caixa com...com...padrão de som mais alto, tá? E aí quando eu vou utilizar eu não...eu não uso o da escola porque é um só pra todos, né? Normalmente é um Datashow pra todos, é pouco, então eu utilizo o meu. Eu mandei fazer agora num...numa pessoa que mexe com ferro velho, um carrinho, né?...ainda não ficou pronto...esse carrinho é pra eu não ter que ficar montando e desmontando o Datashow toda vez que eu mudo de sala...então eu mandei fazer um carrinho em que eu prendo o Datashow, o computador e as caixas de som nesse carrinho...com aquela gradezinha, aquela aranhinha...como que se fala?... De moto. Então toda vez que eu for de uma sala pra outra eu só vou ter que desligar, enrolar o fio e empurrar o carrinho, mas meu carrinho ainda não ficou pronto, por isso que eu ainda não tô utilizando, né? Então eu pego uns vídeos do Youtube, porque o material de laboratório que se tem...são algumas caixas de madeira, o material veio do Governo Geraldo Alckmin, mas esses conteúdos que estão lá dentro são...eh...praticamente vidraria de laboratório, e pouquíssimos reagentes. De Física, o que eu consigo aproveitar lá é proveta, termômetro...e só. Então assim...quando eu preciso fazer algum experimento, eu tenho que contar com a colaboração **deles**, pedir que eles tragam materiais do dia a dia deles, como, por exemplo, lata, fio de cobre, ahhhh...papel alumínio, isopor, coisas que não são caras... se não eles não trazem, né? E aí, também, assim...para alguns conteúdos não há possibilidade de você depender do aluno, é muito mais específico, então acaba eu tendo que pegar dinheiro do **meu salário**, para comprar e fazer uso em sala de aula, se eu quiser que o aluno veja aquilo em experimento. Ou então, alguns vendedores, já faz anos que eu dou aulas, alguns vendedores passam nas escolas e vendem DVD's, em alguns DVD's exibem simuladores de laboratório, mas também não são todas as práticas que você consegue simular, né? Então eu tenho feito isso, mas o que eu mais uso é vídeo do Youtube, normalmente, como experimento.

PESQUISADOR: Certo...com relação ao livro didático que você mencionou, você pode dizer se usa um só, se usa mais de um livro...o autor, né?

PROFESSOR: Eu uso mais de um autor, mais de um autor...porque, como eu te falei, eh...normalmente, quando eu chego nas escolas, quem tava antes nunca é efetivo da disciplina, então a pessoa não tem muita noção para escolher o livro didático, né? Então, muitas vezes o livro didático é fraco ou... muito confuso...ele demora para que o aluno chegue a alguma conclusão. O aluno de hoje em dia ele não quer ler. Ele não quer perder tempo de ler, ele é imediatista. Então se eu pegar um livro que o autor demore muito pra chegar a alguma coisa, ou um livro que não tem há quase imagens...só teoria, que o aluno tenha que construir ele, por pensamento, o conceito, esse livro não vai me ajudar em nada! Então, não dá pra ficar com um livro só...eu...eu não consigo.

PESQUISADOR: Você tem algum título de sua preferência...ou não?

PROFESSOR: Tenho, tenho, como eu uso vários...só que agora...eu não tô conseguindo me lembrar dos nomes deles agora, né? Mas assim...eu gosto do Maurício Pietrocolla, eu acho que ele é muito bacana nas colocações dele, eu gosto bastante do GREF...né? O GREF ele parte mais ou menos do jeito que eu gosto, que é levantar o conhecimento prévio do aluno primeiro, antes de eu começar a encher a lousa de matéria, sempre o aluno já traz algum conhecimento do dia a dia dele. Tem uns outros autores que eu uso também...é que agora eu não tô conseguindo me lembrar...mas eu uso também.

PESQUISADOR: Certo...ehhh...Quando você planifica seu plano de aula, você concentra ele em cima do livro didático...ou seus conhecimentos próprios...como é a metodologia que você utiliza para preparar as suas aulas? Como você se sente mais à vontade para fazer isso?

PROFESSOR: Normalmente eu vou estudar o conteúdo, eu vou lendo o conteúdo e vou me perguntando como que o aluno...se ele vai entender aquilo...por exemplo, se você vai dar uma aula de espelho esférico...normalmente você vai estudando e pensando, bom eu tô pensando, o aluno vai ter dificuldade em ler isso aqui, como eu posso fazer com que isso fique mais fácil pra ele entender, eu vou ter que desenhar na lousa essa parte? Ou ao invés de eu ficar falado eu vou dar um exemplo numérico sobre o assunto...? Vou levar um espelho para ele perceber que o côncavo tem uma determinada curvatura, num sentido, e no convexo é ao contrário...vou levar ele para se colocar diante do espelho...então assim, eu penso a aula antes, né? muitas vezes. É dessa maneira, então...eu pego normalmente um livro, pra dar uma estudada, e pego um Caderno do Aluno, que a Secretaria da Educação fornece pra eles, né? Muitas vezes...ehhh...falta conteúdo...não posso...já quando começou a implantar esse Caderno do Aluno, nas escolas, ehhhhh...foi a partir de 2009, se eu não me engano, eu já estava na rede, eu já tinha me efetivado, então assim...se você seguir só o Caderno do Aluno, falta conteúdo, aquele aluno, quando chega as avaliações de SARESP de PROVA BRASIL, esse tipo de avaliação, ou mesmo o ENEM, o aluno ele não está preparado se ficar apenas no Caderno do Aluno durante as aulas, ele não tem preparo para fazer o SARESP, né? Ou mesmo o ENEM que é o que coloca ele dentro da Universidade. Então...agora eu não posso só ficar no Caderno do Aluno, mesmo porque com duas aulas só por semana, eu não consigo, vamos dizer assim, preencher todo o Caderno do Aluno, completar ele por inteiro, então eu tenho que escolher, assim...com duas aulas por semana, quais são as atividades que mais são importantes para ele ali naquele momento. E eu tenho que mesclar o meu conhecimento com o livro didático, com aula preparada com o Datashow...em PowerPoint, e eu faço uma mistura para tentar passar todo o conteúdo pra eles. Faz alguns anos já que eu dou aula, no Estado eu comecei em 2006, mas como efetiva em 2008...e eu nunca consegui acabar todo o conteúdo de Física...com duas aulas por semana..nunca, nem na melhor escola, com os melhores alunos que eu já passei. Você não consegue concluir todo o conteúdo...

PESQUISADOR: Você mencionou o Caderno do Aluno...ehhhh...como se dá o uso desse material?

PROFESSOR: O Caderno do Aluno, na verdade, não é obrigação...o professor ele não é obrigado a usar 100% desse Caderno doAluno, então eles entregam quando chegam nas escolas, mesmo porque as escolas não têm

onde estar guardando, e é um material do Aluno, então tem que entregar para ele. Os alunos recebem esse material, antes vinha um...é uma apostilinha, né? Antes vinha uma por bimestre, agora mudou...a apostilinha que antes era primeiro e segundo bimestre agora vem de uma vez só, então ao invés dele receber bimestralmente agora ele recebe semestralmente, o que é melhor. Porque? Porque antes o material demorava muito para chegar na escola, ele chegava em abril...maio, né? Então demorava-se muito para chegar na escola...é, o quarto bimestre àsvezes nem vinha. E...e você não é obrigado,embora algumas escolas falem que o professor é obrigado a utilizar esse Caderno do Aluno, isso não é verdade, né? Eu utilizo porque o material está aí, gastou-se um dinheiro com ele, porque não usar? O que é bom, o que vai colaborar para os alunos, porque não utilizar? Mas eu não consigo ficar só nesse material numa escola boa, se os alunos são bons, vem de uma...de um conhecimento matemático maior...se você ficar só nesse Caderno, eles não vão ter base para fazer uma prova de ENEM ou de SARESP bem feito, porque ele é muito assim, de levantar conhecimentos prévios, e pedir para o aluno escrever o que ele pensa de determinado assunto e depois no final ele sintetiza conceitos. A parte de cálculos é muito pequena, né? nesses cadernos, por isso que eu não consigo ficar presa a ele totalmente. Ele é muito bom para algumas disciplinas como Artes, que precisa de imagens, Inglês, que precisa de diálogos, ele é muito bom...até Matemática, assim que eu vejo...ele segue mais, os professores de Matemática conseguem utilizar ele mais. É que esse ano eu tenho aulas de Matemática, na oitava série, que agora é chamada de nono ano, então eu consigo utilizar mais o Caderno do Aluno de Matemática do que o de Física. Porque Matemática são seis aulas no ensino fundamental, Física são só duas no ensino médio, por turma, então dá mais para você utilizar o caderninho no ensino fundamental, e a matéria, vamos dizer assim, ela é mais condizente, ela vai aumentando o nível de dificuldade aos poucos, já o caderninho de Física não. Ele, de repente, nele aparece um exercício que...você vinha falando só da teoria e não deu nenhum exemplo para o aluno, de repente ele já pede para o aluno calcular. Ele não dá um exemplo resolvido, de como aquela situação pode ser feita, **não**! De repente ele já aparece e...calcule um corpo de massa dois quilogramas e com velocidade três metros por segundo, quanto ele vai ter de energia cinética? Então assim, o aluno ele não viu nenhum...até agora eles sabem o que é energia cinética...ele tem uma ideia de energia cinética do dia a dia dele mas e aí? Ele viu a fórmula de energia cinética e de repente ele tem que calcular! O que acaba acontecendo, o que seria para ele fazer sozinho, quem acaba fazendo é o professor, ele presta atenção, copia no caderninho, e se o professor for...eh...querer realmente que esse aluno aprenda a parte algébrica, né? Álgebra e cálculos, sobre aquele assunto, ele vai ter que passar alguns exercícios, porque aqueles exercícios do caderninho só funcionaram como exemplo...ou então o professor faz o contrário, ele passa matéria na sala, dá a fórmula, explica como aplicar...a fórmula da energia cinética, e depois pede para o aluno resolver os do caderninho, né? ...Então assim, às vezes a sensação que dá é que vem jogado...as coisas, em Física, tá? Não vem numa sequência gradativa de...de...de acontecimentos. Essa é a sensação que dá...

PESQUISADOR: Você já era professor da rede quando ele chegou (os Cadernos)?

PROFESSOR: Sim. Já era. Na época, os professores mais velhos, eles tiveram muita dificuldade de aceitar o caderninho, porque ele ia ter que mudar, né?...a metodologia de trabalho, né?...tipo...o professor tem muitas aulas por semana para ele fazer um salário...ele tem que dar...se eu quiser receber mil e quinhentos reais eu tenho que dar trinta e duas aulas, por semana, então, ehhhh...você tem a sua família, então se você quiser ter dinheiro você tem que dar o máximo de aulas, e não sobra muito tempo para você se dedicar a preparar uma aula, entendeu? Eu tenho muita coisa que eu fui adquirindo ao longo dos anos, né?, como todos os professores, mas quando mudou esse...quando foi implantado, a resistência era muito grande, alguns conteúdos foram invertidos de ordem, né? Por exemplo, você não vê gráfico do movimento retilíneo e uniforme, você não vê gráfico do movimento retilíneo uniformemente variado no Caderno do Aluno, você nem vê a função horária dos espaços do movimento retilíneo e uniforme e muito menos do variado, o máximo que você consegue é aplicar a expressão velocidade é igual a ΔS por Δt, fazer transformação de Km/h para m/s e vice versa, depois entra em quantidade de movimento, né? E força...Então essa inversão de conteúdos, e essa sensação que dá que você não está ensinando alguns conceitos que são importantes criou uma resistência muito grande nos professores, inclusive até pra mim, né? Eu não consigo, por exemplo, usar o Caderno do Aluno, e fingir que não existe movimento retilíneo e uniforme, retilíneo variado, tá? Explicar isso aí de maneira gráfica...eu não consigo fazer isso, usar o caderninho...

PESQUISADOR: E aí, nesse momento...?

PROFESSOR: É aí que eu vou pro livro didático...normalmente eu vou pro...pro meu conhecimento mesmo, aí eu tenho que começar do básico, com números inclusive exatos, que deem resultados exatos, pra que a Matemática não se torne mais um fator complicador e que faça com que ele desista de tentar entender o que eu tô falando porque ele diz, eu não sei fazer essa conta, não sei fazer esse aqui..., essa divisão, vou baixar a cabeça, vou debruçar e vou dormir, ou então vou querer usar o meu celular na hora em que ela (a professor) tá falando. Entendeu? Se não estiver atrativo, eles desistem. É o que eu te falei, eles são imediatistas, demais.

PESQUISADOR: Você recebeu alguma preparação para o uso desse material (Cadernos)?

PROFESSOR: Para o Caderno do Professor?

PESQUISADOR: É...e para o livro didático também, durante a graduação?

PROFESSOR: Não! Nem na graduação. Na graduação teve uma aula, de uma disciplina de Prática de Ensino, foram trazidas...alguns livros foram trazidos, de autores diferentes para a sala de aula, na graduação, pra gente...olhar o livro didático e analisar. Na época ainda não existia esse Currículo do Estado de São Paulo, e a gente analisava...ah, tal livro tem determinado...levanta conhecimento prévio? Levanta! Esse outro autor, levanta? Não! Foi feito isso. **Uma vez!** Uma vez...Aí o que acontece? Esse ano aqui vai ser um ano que eu que vou ter que escolher um livro de Física, ou volume único, ou...ou volume um, dois e três, para as três séries do médio, eu vou ter que pegar duas horas, que é o htpc, que nem chama mais htpc, é atpc agora, né?...aula de trabalho pedagógico coletivo, e nesse atpc vai ter pilhas e pilhas de livros, e normalmente durante essas duas horas eu vou ter que me definir por um livro que vai ser solicitado, não que vai ter alguma garantia de que aquele livro que eu escolhi será o enviado pra escola...não é garantia...por isso que a gente coloca primeira e segunda opção. Já aconteceu comigo de chegar pra escola livro que nem tava na minha primeira nem na minha segunda opção, livro que eu nem tinha visto. Então é...é...frustrante, sabe? Porque não pode contar que aquele vai ser o seu material de apoio. Você quer ir para outro lugar ...por causa do barulho (das roçadeiras)...?

O pesquisador acena e balbucia que não, para não quebrar o clima da entrevista e o nível de abertura dada pela entrevistada.

PESQUISADOR: Nessa escola, você consegue livros para todos os alunos...ou tem falta?

PROFESSOR: Tem livros para todos os alunos. O problema é que os livros que estão aqui...eles são...eu acho que eles são ruins, **muito ruins**. Falta conteúdo nele...então eu praticamente uso ele muito pouco, o livro didático que está aqui, nessa escola. Chama...Física do quanta...teoria dos quanta...coisa assim...

PESQUISADOR: Quanta Física?

PROFESSOR: Coisa assim...e por falta de espaço, porque esse ano, o ensino fundamental recebeu livros novos, por falta de espaço, muitos livros foram dados para os alunos que estavam se formando, ou os alunos que quisessem levar livros pra casa, para liberar espaço pra ter livro didático aqui na escola. Então assim, cada

professor foi questionado se ele usava muito o livro didático ou não. Ah, professor, você usa muito o livro didático? Olha, pra ser sincera, eu uso muito pouco. Existe algum problema se a gente doar alguns livros pros alunos que quiserem levar pra casa e manter uma quantidade aí, na escola, pra quando você for utilizar, você sentar eles em dupla? É porque nós não temos onde colocar oslivros que estão chegando. Eu disse, com certeza, sem problemas, porque esse livro, pra mim, ele não atende às minhas necessidades, muito menos do aluno.

PESQUISADOR: Você tem alguma ideia de como foi desenvolvido esse material...o Caderno do Aluno...tem um Caderno do Professor também?

PROFESSOR: Tem o Caderno do Professor. O Caderno do Professor...poucos professores utilizam os Cadernos do Professor porquê...o que você vai receber é o Caderno do Aluno...o...o...o aluno vai receber o Caderno do Aluno com espaços para você auxiliar ele a ir respondendo, então a maioria dos professores ficam procurando...os efetivos...os não efetivos, pegam o Caderno do Aluno e vão resolvendo o Caderno do Aluno pra depois passar para o aluno. O professor usa mais o Caderno do Professor quando ele sofre alguma dificuldade em algum assunto aí, e ele corre atrás do Caderno do Professor, ou quando ele tem que montar o plano de ensino, né? Aí ele usa o Caderno do Professor. Fora isso, é difícil você ver um professor que vá para a sala de aula com o Caderno do Professor. Ele é...o Caderno do Professor ele é considerado material de pesquisa, de apoio ao professor...mas eu duvido pra você que a maioria fique em cima do Caderno do Professor, a maioria dos professores pegam o Caderno do Aluno e tentam resolver esse caderno. Eu acredito que o Caderno do Aluno, esse que a gente tá usando, foi feito com base no...no...pelo menos o de Física, é o GREF. Eu acho que pegou-se uma escola modelo, aplicou-se as situações que estão propostas nele, o que teve uma boa aceitação...que...que...se chegou a bons resultados de aprendizado...eu acredito que essas atividades se tornaram atividades do Caderno do Aluno de Física. É uma pena que exista pouca escola modelo... [risos] é uma realidade muito diferente, né? Esse caderno é bom pra uma escola que o aluno ...é aquela escola do aluno da periferia, em que o aluno é marginalizado, que ele vai pra escola com fone de ouvido, ouvindo funk, no volume 70, que ele não tem base nenhuma de Matemática, nessa escola os professores usam muito mais o Caderno do Aluno do que numa escola em que os alunos tenham uma base de Matemática melhor. Os professores que estão nessas escolas um pouco melhores, onde os pais são mais presentes, que o aluno tem alguma perspectiva de futuro, esses professores eles não usam tanto o Caderno do Aluno, eles mesclam com o conhecimento deles e o livro didático.

PESQUISADOR: Poderia comentar como se dá a utilização desses Cadernos, para o professor e para o aluno? Mudou...ou melhorou algo para a atividade docente...teve algum impacto para você?

PROFESSOR: Eu acredito que assim...eu acho que melhorou no sentido de que quando eu era estudante eu cheguei...eu cheguei a presenciar uma pessoa dando aula de Física, e a pessoa não era da área, estava lá substituindo, ela pediu para todos os alunos darem as mãos, irem para o centro da sala, e pôs uma música e os alunos fizeram um relaxamento, como se fosse o final de um a aula de educação física...eu já cheguei a participar disso. Mas eu acredito que melhorou no sentido de que aquele aluno que nunca teve um professor formado em Física, ele passou a ter algum contato com Física, porque ele tá com a apostila em mãos, então se o professor não usa nada daquela apostila, dá a entender que o professor não tá dando nada, entendeu? Então eu acredito que nesse sentido ela foi boa, também ela...ela começa tentando aproximar o aluno da matéria, né? Você não vai jogar uma fórmula na lousa...v é velocidade, s é espaço, a é aceleração, e começar a escrever um enunciado na lousa e pedir para ele pegar aquela fórmula e aplicar. Eu acredito que melhorou nesse sentido, mas acabou? Não! Mas melhorou. O que é muito frustrante? Ele propõe atividades práticas, os alunos muitas vezes não trazem aquele material, mesmo sendo material de baixo acesso,muitas vezes o professor precisa, por exemplo, água quente, pra fazer um experimento, então para o professor obter aquela água quente ele vai precisar trazer uma garrafa térmica da casa dele, com a água quente fervida na casa dele, porque a gente não pode ficar entrando na cozinha, por questões de higiene, ok? Você não pode ter acesso, não pode entrar lá na cozinha, né? Você não trabalha lá então...exatamente! A merenda vem da Prefeitura, e o funcionário que cuida da merenda é da Prefeitura, então o funcionário ou o professor do Estado não pode entrar dentro da cozinha pra aquecer uma água, colocar dentro de uma garrafa térmica e ir para a sala de aula. Então se eu quiser água quente eu tenho que contar com o micro-ondas na sala dos professores, ou...trazer essa água quente da minha casa, entendeu? Ou

então, se eu quis ferver alguma coisa na sala de aula, eu tive que comprar um dispositivo, um...um fogareiro daqueles de acampamento, daqueles de ligar na tomada, rezar para aquela tomada daquela sala funcionar, então eu tenho que testar antes se aquela tomada funciona, pra eu poder ligar aquilo na tomada, colocar aquilo em cima da minha mesa, manter os alunos afastados para garantir que ninguém se queime ou se machuque, pra poder fazer o experimento. Ehhh...se...o maior medo dos professores é o comportamento dos alunos. Eles vão colaborar? Ahhh...tem experimento que usa vela, ah...mas uma vela é uma coisa inofensiva. Dependendo do lugar em que você estiver eles podem querer brincar. Já aconteceu comigo de um deles catar a vela e pingar a cera da vela quente no amigo, né? Ou então pegar e colocar perto do cabelo do colega...Então você tem que pensar muito bem que atividade você vai fazer na sua sala de aula para não ter esse tipo de problema.

PESQUISADOR: Pelo que você diz, parece que há alguns experimentos meio complicados...

PROFESSOR: **Sim**! Tem experimentos que eu precisaria ter uma balança. **Eu não tenho balança**! Eu tenho uma balança na minha casa, balança daquelas de cozinha, que não tem a precisão pra pesar uma noz, pra pesar um amendoim, né? Pra medir a massa disso daí eu preciso de uma balança precisa, e calibrada. Eu vou ter que contar com a boa vontade dos alunos...e eu nunca consegui que eles trouxessem isso aí medido. Como é que...eles...eles não tem coragem de ir lá no mercado e pedir licença pra pegar uma moeda, colocar em cima da balança de mercado, anotar o valor, a pessoa do mercado muitas vezes nem deixa, porque é pra alimento, né? Então a gente não tem esses instrumentos...eu não tenho um paquímetro, eu não tenho micrômetro...as trenas que eu tenho são trenas que eu comprei ao longo dos anos...ehhhhhh...os circuitos elétricos que eu tenho são circuitos elétricos que eu montei na minha casa, que eu gastei mais de R$ 100,00 com fio, porque a parte elétrica ela é cara...eu não tenho uma bússola aqui da escola, a que eu tenho é uma bússola que eu comprei numa feira de artesanato. Há alguns anos atrás, por minha conta, eu descobri algumas empresas que vendem material de laboratório, e eu fui comprando algumas coisas, né? Lei de Lenz...então eu consigo mostrar com experimento pra eles, porque **eu** comprei. Ímã, eu tenho ímã em forma de barra, porque **eu** comprei, pra mostrar, pelo menos, a atração e repulsão. Quer dizer, são coisas caras...né? Não são coisas baratas. Existe..ehhhh...uma possibilidade de você pedir pro Governo verba, mas se você pedir dinheiro pro governo pra uma coisa que não seja pra bem de consumo, que o aluno possa levar para a casa dele, o seu projeto não...não é aceito. Não! Então eu nunca vou conseguir comprar, por exemplo, um gerador de Van Der Graaf, pra ele perceber carga elétrica, por exemplo. Porquê? Porque custa R$ 1800,00, e eu não vou conseguir R$ 1800,00 pra cada aluno levar embora, entendeu? Então eu não...não...ehhhh...eu posso conseguir o que? Um projeto que eu possa pedir fio, lâmpada...e ao passo que quando os alunos terminarem de montar o circuito o aluno leve pra casa. No papel ele tem que levar pra casa, mas eu posso pedir pro aluno deixar pra escola, pra estar usando em outros anos. Eu preferi ter o meu próprio material porque assim eu tomo conta dele, senão desaparece, eu não tenho igual ao da faculdade. O professor da faculdade, se ele quer usar o laboratório, ele tem um técnico lá, que monta, guarda, confere. Isso não existe no Estado, quem monta guarda e confere é o professor. Se quebrar, não vai ter reposição. Se eu mudar de escola, pode ser que aquela escola não tenha...então eu tenho que ter o meu próprio, entendeu?

PESQUISADOR: Você falou bastante sobre esse material...você acha que quem montou esse material tem...que chega até as escolas, tem consciência da escola real?

PROFESSOR: **Não! Não tem**! É uma pessoa que viveu a vida inteira...é uma pessoa que entrou na faculdade, ganhou bolsa de iniciação, fez a graduação, aí ela fez o mestrado com bolsa, fez o doutorado com bolsa, ela só pisou na sala de aula de uma escola modelo pra validar uma ideia. Porque na escola modelo eles sabem se comportar, eles não vão colocar fogo no cabelo de ninguém, né? Então aí funciona, a criança...ela é bem alimentada, né? Então o estudante veio pra cá, pra escola, ele já se alimentou, ele não veio pra comer...ele não é usuário...uma escola modelo é uma escola do sonho, então funciona. Na escola do sonho você leva aquele kit e ele funciona, você vai ver ele prontinho. Novinho, ou montado, embalado, porque você teve um tempo pra fazer aquilo. Na hora que dá o sinal você junta o seu kit e vai embora. Você não tem que ir com tudo aquilo lá, com todas as aquelas...tudo o que o aluno usou no experimento, pra outra sala. Você não tem uma sala sua. Bateu o sinal, bateu os cinquenta minutos, você tem que trocar de sala, e aquilo que você utilizou você tem que levar com você, deixar a sala limpa, para o outro professor que vai no seu lugar. Então, tá...tá bem distante ainda, nesse

sentido. Se eles fizessem kits, e mandassem pra escola, olha, pra situação de aprendizagem número três, o professor vai precisar de...um...um...um tubo de plástico, um cano assim, dois termômetros, ehhh...ele vai precisar de um...uma lanterna, ahhh...pra situação de aprendizagem três, o professor vai precisar de...sei lá...tantas lâmpadas, tanto de fio, o fio já cortado, prontinho para o aluno simplesmente ligar na pilha e ligar na lâmpada e montar aquele circuito elétrico simples. Se eu quiser que o meu aluno veja uma lâmpada acender, eu vou ter que pedir pra ele trazer a lâmpada. Se ele não trouxer aquela lâmpada de led, ou...uma lâmpada incandescente, se eu quiser ver funcionar eu vou ter que eu trazer aquilo lá pronto, simplesmente pra ele ir lá, colocar a lâmpada, ou se eu quiser que essa lâmpada dure, eu mesma vou ter que ir lá, comprar uma madeira, o fio, a lâmpada, o interruptor ou a chave, né? Comprar o soquete, comprar as lâmpadas de 60W, 127V, quantas eu precisar. **Eu** vou ter que montar o circuito, com o fio, com o miguelão pra prender esse fio, pra eu ter pra anos e anos, se eu quiser que esse aluno veja aquilo na prática. Se não, vai ficar com lâmpada na lousa, desenhada, e assim por diante. É triste, né? A nossa situação...por isso que a maioria das pessoas que estão entrando no ensino estão desistindo, é difícil você ver os professores continuarem, né? Eles...ahhh...a maioria fica doente. Por frustração, depressão, tem muito professor com depressão. Você prepara uma aula na sua casa e você não consegue dar, por indisciplina ou falta de...**No caderninho tá lá!** Use...precisa de uma pilha, duas lâmpadas...tá! Ou você conta pro aluno o que vai acontecer e ele preenche o caderninho, ou você monta o circuito na sua casa, traz, monta pra ele na hora, guarda numa caixa, carrega pra outra sala...quando der o intervalo, se você tiver um armário, você guarda dentro do seu armário, se couber. É assim...

PESQUISADOR: Depois de tudo o que você falou, qual a ideia que você acredita que quem elaborou esse material, essa política, esse currículo faz do que seja um professor?

PROFESSOR: Acho que eles querem uma pessoa que trabalhe como um sacerdócio. Tem que ser por sacerdócio, eu acho que é isso o que eles pensam, que o professor ele tem que trabalhar...existem algumas falas que eu não sei se é fala do Governador mesmo de que quem não está contente que procure alguma outra coisa para fazer. Se ele falou...ele tem razão...quem não tá contente que vá procurar uma outra profissão. Infelizmente, a própria Universidade pela qual eu me formei, que é a Universidade pela qual você faz o seu Doutorado, ela...eu acredito, eu espero sinceramente que ela tenha mudado na formação do professor, do licenciado. Eu entrei, há...o professor na UNESP ele coloca na cabeça do aluno que ele vai ser pesquisador, só que a hora que chega no terceiro ano, você começa a ter contato com prática de ensino e aí você fala "Meu Deus! É assim a escola?! Deus me livre, eu não quero ser professor! Ah!Eu preciso desesperadamente fazer Mestrado, Doutorado, pra eu conseguir aula na faculdade, porque se não, serei eu que estarei lá, dando aula!". Só que aí você já ta no terceiro ano, quase se formando, muitas vezes você já foi reprovado, as suas chances de conseguir uma bolsa são pequenas, e se não tem possibilidade de você conseguir uma bolsa, dificilmente o professor universitário se interessa pelo aluno de graduação que tem reprova. Se o aluno tem reprova, normalmente ele não vai ter ninguém que se interesse por ele, muitas vezes o aluno tem reprova nem pelo fato dele ter...que ele não se interessou por Cálculo, mas é que ele não tinha a base matemática pra Cálculo. Por isso que ele reprovou. Então, por uma reprova, muitas vezes ele não tem chance de se tornar um professor universitário. Normalmente, quem faz licenciatura é pobre. São pessoas que acabam de se formar e já tem que estar trabalhando, ou muitas vezes trabalham enquanto estão fazendo a graduação. Então é...é...é triste, né? A maioria...o que você vê com quem fez Física? Ou a pessoa já trabalha, e faz Física à noite, Licenciatura, já vai dando aula, vai vendo outro emprego, a hora que ela se forma, ela vai dar aula, se frustra, porque ela começou a ter contato com a realidade da Educação no fim do curso, e aí ele dificilmente consegue voltar para a Universidade para fazer um Mestrado, ou um Doutorado, porque normalmente são pessoas que já tiveram reprova, que eles não tem...tem...com trinta e uma aulas por semana, é muito difícil você ter um tempo pra estudar. Pra estudar, pra preparar as suas aulas, e ainda estudar para as disciplinas do Mestrado. É muito difícil...você ter quem consegue...às vezes, existe a possibilidade de você pedir uma bolsa pro Governo, pra você fazer o Mestrado e o Governo te pagar. **Só que o Governo não te libera das aulas!** Você tem que levar os dois ao mesmo tempo! E aí é que está a dificuldade. Eu acredito que o Currículo melhorou, no sentido que algum contato com a Física os alunos tem, mesmo que seja um contato sem a parte matemática, né? A parte conceitual, que já é bem importante. Ehhh...eu vejo que a maioria dos professores se esforça para dar aula, mas é muito difícil você não ter o material, ter que correr atrás de tudo...você tem que ser um herói. Na verdade, pra mim, o professor do Estado ele é um herói.

PESQUISADOR:Gostaria de comentar mais alguma coisa?

PROFESSOR: Ah...não sei. Todos os dias eu vejo que eu e os meus colegas a gente tá sempre assim...muita reclamação, é um ambiente pesado, se discute muito o que o aluno fez, a escola hoje perde muito tempo com o aluno ruim, e pouco com o aluno bom, ah...a maioria dos professores, quando dá o sinal do meio dia e vinte eles estão loucos para ir embora, pra ir pra casa deles, é muito triste isso. É um ambiente nocivo pra saúde, isso é muito triste de dizer...é muito barulho, muito desinteresse. Não é culpa do aluno, não é culpa do professor, a culpa é do sistema...sabe...assiste aquele "Tropa de Elite 2" que ele fala que é o sistema, e é! Eu tive muito aluno que só vai pra escola por causa da bolsa. Eu não posso ter falta por que se não eu vou acabar perdendo a Bolsa Família. Ele tá lá de corpo! Ele não quer saber do que eu tô falando! Não quer saber...E a mãe, se ele perder a bolsa, vai...os pais invadem a escola pra brigar com o professor. É...é muito triste. Hoje você tem que brigar com o aluno pra ele guardar o celular. Eles estão totalmente viciados no celular, você está, às vezes, na carteira do aluno, você sente a carteira dele vibrar, quer dizer, ele recebeu uma mensagem, aí você percebe que ele não tá mais conseguindo se concentrar no que ele pediu pra você explicar pra ele, porque ele tá louco pra ler aquela mensagem. As escolas proíbem o uso do celular, existe uma lei que está só no papel que proíbe o uso do celular. Outro dia nós estávamos aqui na escola cogitando o fato de adquirir um bloqueador de sinal, pra ver se a gente consegue ter um pouco de paz, porque você tem que pedir pro aluno guardar o celular, mas isso sempre acaba gerando um conflito. O professor ele tem um desgaste tão grande, pedindo silêncio, pedindo pra guardar o celular, e esse desgaste é tão grande que ele acaba afastando os professores da educação...Você vê muita gente doente. Você tem que se fazer ouvir...eu comprei um microfone pra dar aula, porque minha voz começou a falhar, eu comecei a ter problemas, porque você começa a ter que falar em um tom mais alto que o seu. E você nunca foi a um fonoaudiólogo, você nunca teve na graduação ninguém que te ensinasse como se fazer ouvir. Ninguém te ensina a dar aula...Você aprende a dar aula, dando aula. Nenhuma disciplina, na UNESP, me ensinou a preparar um plano de ensino. O plano de ensino que eu tenho que entregar, é uma cópia do que o Governo manda no Currículo. Qual é o Currículo do Estado de São Paulo? É um caderninho preto e branco escrito Currículo. Aquilo lá tem que estar no meu plano de ensino. E aí, pra garantir que eu possa usar livro didático, usar filme do Youtube, fazer experimentos que eu muitas vezes substituo o experimento que está no caderninho, eu tenho que escrever lá: este Currículo pode ser adaptado de acordo com as necessidades da sala...pra eu poder ensinar, se não...que que é o plano de ensino? É um papel pra inglês ver! É a cópia do que o Governo fala que é o Currículo do Estado de São Paulo. Isso é um plano de ensino. É diferente o que fica aqui, como burocracia, e o que você realmente vai fazer lá na hora, na sua aula...é diferente.

PESQUISADOR:Essa proposta, que virou Currículo, em alguns momentos parece-me que menciona que os professores foram consultados. Você conheceu alguém que, alguma vez, foi consultado?

PROFESSOR: **Não! Nunca!** Eu acho que...na verdade, o que aconteceu foi o seguinte, em 2008, foi o ano em que eu me efetivei, veio para a escola um jornal, que não cabia na carteira do aluno, e em algumas escolas, os alunos se rebelaram e tacaram fogo naquilo, porqueeee...não cabia na carteira dele, era muito grande. Imagina você pegar um jornal, uma pessoa que não tá familiarizada, levar aquilo lá. Na escola em que eu estava, os alunos tacaram fogo naquilo, não conseguiram queimar, porque provavelmente faltaram nas aulas de Ciências, né? Eles tacaram álcool, acenderam o fósforo, e fecharam a porta do armário, acabou o oxigênio lá, o fogo apagou, e tiveram que usar aquele jornal chamuscado o resto do ano. E ainda eu fiz questão de tirar um certo sarro deles. Pôxa, vocês não sabem que precisa de oxigênio pra queimar?! Né? Então? Enfim, talvez, pro Governo essa tenha sido a consulta, né? Ahhh...e aí? **Os professores foram obrigados, eu fui obrigada a utilizar aquele jornal!** Em 2008 eu fui obrigada a fazer um curso on line. Como era esse curso on line? Era vídeo...alguns vídeos falando bem genericamente sobre o caderno, como um todo, era isso. Eu assistia um vídeo, ficava lá um tempo conectada, respondia o que eu achava que ia funcionar e o que não ia. No ano seguinte, o que eu respondi que não ia dar certo tava lá de novo pra eu usar! Acho que é essa a consulta que eles falam que aconteceu.

PESQUISADOR: Mais alguma coisa, Professor?

PROFESSOR: Não...Ahh, porque que o professor faz curso? É o único jeito de ele ter aumento, praticamente. Eu fiz alguns cursos, juntei uma certa quantidade de certificados, alguns cursos até que são interessantes, tá? Você faz uma certa quantidade de cursos, traz os seus certificados pra secretaria. Depois de uma quantidade de horas, a secretaria faz um pedido pra você ter um aumento salarial. Aí você espera alguns meses, coisa de dezoito meses assim, aí você começa a receber. Daqui a quatro anos eu posso pedir de novo um aumento salarial. Ou então, depois que eu tiver três anos na mesma escola, trabalhando na mesma escola, eu posso prestar uma prova, que é a prova do mérito, se eu acertar uma determinada quantidade de questões, eu terei direito ao aumento. A maioria dos professores que já prestaram essa prova, eles conseguiram o primeiro aumento, aí na segunda vez que eles foram prestar essa prova de mérito, a maioria não está conseguindo, porque tem uma questão...ehhh...aberta...vamos dizer assim, e que todos praticamente estão respondendo parecido, e até agora, poucos são os que tem conseguido. E você não tem direito a recurso. Então é um aumento que todos pensam que nunca irão conseguir. Por isso que os professores...como que eles tentam aumento? Fazendo curso. Ou pela própria Secretaria da Educação, que são cursos on line, você tem que ter uma internet boa na sua casa, porque a internet não é legal na escola, se você ligar um monte de máquinas a velocidade cai. Então você tem que fazer na tua casa, durante esse tempo que você tem pra sua família, esse tempo você vai ter que separar, não é um treinamento que você recebe. E é por esse caminho que os professores estão tentando aumento. A cada quatro anos. Ou cinco, dependendo da pontuação que você vai, ou nível. Ou com Mestrado, Doutorado, você não precisa mais esperar para conseguir um aumentinho. Por isso que não tem professor. Nós somos uma espécie em extinção. Agora, pra ajudar, tem categorias, né? Antes era o efetivo e o ACT. Agora tem a categoria O, tem a categoria F, tem casos que se o professor, venceu o contrato dele, ele tem que ficar, ele trabalhou um tempo, e se venceu o contrato, e eu não sei te dizer quanto tempo é esse, venceu o contrato, ele só pode voltar a trabalhar daqui a duzentos dias. Vê! Nesse meio tempo, ele vai arrumar outro emprego, que ninguém vive de brisa, e não vai mais voltar pra sala de aula. Um técnico, que carrega cabo, dentro de uma empresa em Bauru, ganha R$ 1200,00. A pessoa não precisa nem ter concluído o ensino fundamental. E um professor dando trinta e uma aulas, ganha R$ 1500,00! Aí tá explicado. Vai ter professor? Não vai. Se eu faltar, eu tenho que deixar o material pronto, dá muito mais trabalho pra mim faltar do que estar na sala de aula. Eu tenho que preparar pra pessoa vir dar aula, vem alguém que é de Língua Portuguesa, ou de Artes ou História, não vai vir um professor de Matemática, de Física então, menos ainda.

ENTREVISTA 03
Entrevistado: Prof. 03
Data da entrevista: 01/04/2014
Duração: 0:39:04
Local: Escola estadual do interior de SP
Horário: 10:30
Formação: Licenciatura Plena em Física, Mestrado em Ciência e Tecnologia de Materiais.
Experiência docente: 14 anos

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA ENTREVISTA DO PROF. 03

A entrevista foi realizada em local e horário escolhidos pelo próprio entrevistado. Assim, o encontro ocorreu nas dependências da escola, em um de seus laboratórios de ensino, em horário não destinado às aulas, a portas abertas, porém sem ocorrerem interrupções ou maiores perturbações de terceiros, em clima tranquilo e afável, após alguns minutos de uma conversa preliminar. O entrevistado manteve uma fala pausada e firme durante todo o tempo da entrevista, refletindo antes de falar, porém mantendo-se descontraído e bastante solícito às perguntas formuladas. Exprimiu-se sem demonstrar pressa pelo fim da entrevista.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DO PROF. 03

PESQUISADOR: Bom, Professor, primeiramente, eu queria agradecer por você haver aceitado nos dar essa entrevista, e eu gostaria de garantir que todos os dados referentes à sua identidade serão preservados, e as informações provindas do seu depoimento serão utilizadas unicamente para fins acadêmicos. Eu gostaria que você ficasse bem tranquilo e bem à vontade para falar, se expressar da maneira que achar melhor e do jeito que quiser a respeito dos assuntos que serão tratados aqui, ok?

PROFESSOR: Ok.

PESQUISADOR: Primeiramente eu gostaria que você falasse um pouco a respeito de você, de sua formação acadêmica, sua experiência na área docente e suas impressões a respeito disso.

PROFESSOR: A minha formação é em Licenciatura em Física, eu me formei em 2001, quando foi minha colação de grau, e eu comecei a dar aulas em 2000, um semestre antes da minha formação. Eh...então desde 2000 eu tenho observado o que acontece nas salas de aula...ah...a minha efetivação no Estado aconteceu em 2003, né? Eu prestei concurso em 2003, e assumi em julho de 2004, então em 2004 eu tive a efetivação, inicialmente eu assumi na Diretoria de Jaú, numa escola chamada XXX, eh... XXX, desculpe, XXX é em YYY. Então comecei na XXX e trabalhei em Jaú durante um ano e meio. Aí, ao fim desse um ano e meio, eu vim por remoção pra ZZZ, e assumi inicialmente numa escola bem de periferia, uma escola que fica no WWW, o nome da escola também é WWW, trabalhei lá por uma ano, depois eu pedi novamente remoção para uma escola que ficava mais próximo da minha casa, que é a escola WWW. Também fiquei lá por dois anos, e depois, logo em seguida, eu fui para uma escola, que era uma escola que eu tinha assim...sonho em trabalhar, que é a escola onde eu estudei, em que eu fiz todo o meu ensino fundamental, que é a escola TTT, onde eu leciono até a presente data. Eh...bem, por essas minhas andanças, né?...o que eu tenho observado, é que você inicialmente encontra alguns alunos que você sofre uma resistência de aceitação, e quanto à administração da escola, quanto à diretores, vices, coordenadores...ah...só uma escola, o XXX, que eu tive um pouco mais de dificuldade, né? De trabalhar, que era uma direção um pouco mais complicada, mas nas outras escolas eu sempre tive apoio, né? Da coordenação, para a questão mesmo de orientação pedagógica, quando você precisava de um material, eles sempre procuravam te fornecer, e quanto à disciplina, né?...a escola em que eu tive o maior apoio foi a escola ZZZ. Eu às vezes até acho que sou suspeita, né?... por eu ter tido a minha formação fundamental nessa escola, então eu acabo achando que eu sou muito acolhida. E de fato eu sou mesmo, e também porque nessa escola...de quando eu era criança,

ficava muito próxima da minha casa, e eu cresci, né?... nessa vizinhança, então eu conheço boa parte os alunos, da clientela ali, e...também, na verdade, eu conheço os pais, que acabaram...eles estudaram comigo. Hoje, se você for analisando assim, muitos pais dos alunos para quem eu dou aula hoje, eles estudaram comigo, então eu vejo que eles tem um respeito, né?...por mim e pelo meu trabalho. Então eu acho que, na minha visão, desde quando eu me formei até agora, basicamente é essa, fui batalhando para chegar numa escola em que eu realmente desejava trabalhar, desde...desde sempre, desde a minha formação.

PESQUISADOR: Além da graduação, você tem algum curso de especialização ou pós?

PROFESSOR: Eu fiz o Mestrado, né?...em Ciência e Tecnologia, isso foi, ahh...eu concluí em AAA, então foi no período de BBB a AAA. Durante essa...esse curso, o Mestrado, eu tive a bolsa da Secretaria da Educação, ehhh...o Mestrado foi voltado mais pra pesquisa, pesquisa de Materiais e não pesquisa da área pedagógica, né?... nada que eu pudesse depois aplicar em sala de aula. Então foi muito mais voltado para a pesquisa da área de Materiais, né? Ciência e Tecnologia de Materiais, então não foi voltado para a área de Ciências da Pedagogia.

PESQUISADOR:Você poderia dizer como costuma ser uma aula sua, como é a sua sistemática de preparação da aula e como você age em sala de aula?

PROFESSOR: Bem, eh...eu costumo separar o meu posicionamento em...em...dois...em duas épocas. Eu tive uma experiência que foi com o ensino do SESI. Eu vou falar, estou falando do SESI e sei que talvez não seja o foco, mas eu vou falar porque foi aí que eu tive uma orientação que acabou me facilitando muito, né? pra fazer uma aula. Porque eu nunca tive, nem durante a minha graduação, eu não tive nenhum curso, né? de como se preparar uma aula. E passando por um processo de seleção do SESI, que eu achei que seria dar uma aula...dar aula, entrar na sala e com uma aula preparada, né? você prepara uma aula, a gente estuda um tema que a gente vai explicar, e a gente chega e já fala, né? despeja todo aquele conteúdo que você estudou pra...pro aluno. Então esse era o meu posicionamento antes, né? do SESI. Quando eu prestei o concurso, que fui selecionada para dar aula no Sesi, onde eu trabalhei durante um ano...eu vi que era muito interessante começar a aula com uma agenda, então eu sempre procuro iniciar a minha aula com uma agenda, eu falo para o aluno o que que eu vou trabalhar naquele dia. Eu faço um quadradinho na lousa, e coloco lá os temas que nós vamos trabalhar. Coloco assim, a agenda do dia, e coloco o material, né? Nós hoje vamos falar sobre o Movimento Uniforme, e eu posiciono também que nesse movimento vou desenvolver alguns exemplos e que o aluno fará alguns exercícios, e a partir daí eu começo a desenvolver a minha aula, o conteúdo que eu trabalhei. E nessa agenda, na hora que eu tô falando pra ele, sobre a agenda, eu também já coloco, eu gosto de colocar uma retomada de tudo o que eu falei na aula anterior, né? porque, às vezes, como o aluno tem seis aulas durante o dia, né? e às vezes demora dois, três dias pra entrar novamente na sala dele, eu acabo fazendo essa retomada como meio pra ele relembrar um pouquinho do que nós trabalhamos na aula anterior, o que eu vou trabalhar naquele dia e a partir daí eu começo a fazer o desenvolvimento da aula, então eu passo ...né? desenvolvo todo o procedimento teórico, a exposição na lousa, né? porque normalmente o nosso trabalho é mais em cima de giz e lousa, eu faço toda a exposição, né? e procuro trazer algumas ilustrações, ou desenhos para tentar fazer como que o aluno tenha alguma visualização, porque eu acho que o maior entendimento é quando você consegue visualizar. Então eu procuro fazer alguns esquemas ou gráficos, ali na lousa, e logo em seguida eu tento fazer ali um exemplo, né? colocando alguma coisa do dia a dia que ele faz normalmente, né? então eu procuro...se eu tô trabalhando com movimento uniforme então eu pergunto pra ele quanto tempo ele...qual a distância da casa dele até a escola, quanto tempo ele gasta da casa até a escola, a gente...né?...eu passo a definição de velocidade pra ele. Então basicamente é esse o meu esquema de...né?...de aula. Hoje, nós temos o material, né? que são as apostilas, né? que são fornecidas pelo Currículo, então eu sempre trabalho com as apostilas, e eu sempre utilizo as apostilas na íntegra, do jeito que vem na apostila, eu faço uma complementação, mas sempre utilizando a apostila passo a passo. Então, basicamente a aula é essa, né? a descrição da aula. Não sei se era isso o que queria saber...

PESQUISADOR: Sim, sim. Você mencionou essas apostilas, não é? São os Cadernos, né? Tem o Caderno do Professor e do Aluno, não é?

PROFESSOR: Isso, isso mesmo.

PESQUISADOR: Como é que foi a implementação desse material? Você chegou a acompanhar...ou chegou pronto na sua mão...como foi sua vivência no uso desse material?

PROFESSOR: Eu não me lembro muito bem de datas, eh...mas...a primeira vez que esse material chegou, ele chegou na forma de um jornal...iniciou o ano, aí veio um jornalzinho, falando queele seria uma recuperação inicial para o aluno, seria uma retomada, que nós iríamos trabalhar esse material durante o primeiro bimestre, se não me falha a memória foi mais ou menos esse o desenvolvimento. E nós não recebemos nenhum treinamento, né? sobre esse material, sobre esse jornalzinho, nenhum, absolutamente nenhum. E aí, a hora que eu peguei o material, eu me senti totalmente perdida...trabalhei do jeito que eu achei que deveria trabalhar...acho que eu nem achava, eu fui olhando aquele material e fui desenvolvendo cada aula, né? sobre o conteúdo que ele tá falando. O segundo ano, que aí já veio os caderninhos, não foi muito diferente, eu continuei perdida, porque nós não tínhamos qualquer orientação. Nós só tínhamos os dois cadernos, o do Professor e o do Aluno, então, eu pelo menos, tentava montar uma aula, em cima daquele conteúdo, pra aproveitar a atividade que tinha no Caderno do Aluno. Porque, se vem o material, é para ser utilizado, e tinha aqueles espaços para serem preenchidos, então eu tentava desenvolver a aula, ou dar a minha aula, pra que os exercícios do caderninho fossem desenvolvidos, né?...bem...eh...isso foi até mais ou menos a um ano e meio atrás, em que nós tivemos uma abertura pra uma...prum curso on line, que era o curso de ...ah...não consigo me lembrar o nome do curso, mas esse curso ele era on line e inicialmente era um curso...eh...era desenvolvido, foi projetado pros professores do concurso anterior, né? em que eles tinham que fazer um estágio, né? fazer o curso durante um período, e nesse período eles faziam o curso e recebiam a remuneração pra só então eles irem pra sala de aula. E...ah...então depois que esse curso cumpriu a função pra esses professores e ele foi aberto para os professores que estavam em sala de aula como sendo um curso de capacitação e que a quantidade de horas do curso depois seria utilizada para a evolução funcional.E...como eu precisava dessa pontuação complementar para eu poder fazer mais uma evolução funcional, eu resolvi então fazer esse curso. E foi fazendo esse curso, por acaso, que eu descobri que ele explicava, realmente, como se trabalhava com os caderninhos, do Aluno e do Professor.

PESQUISADOR: Esse curso é aquela da REDEFOR?

PROFESSOR: Não, esse curso...ah..agora não consigo me lembrar pra te falar o nome certinho, mas ele tá dentro do site da Escola de Formação, é...A PRÁTICA DOCENTE, lembrei! Prática Docente!

PESQUISADOR: E aí eles ensinam como utilizar esses Cadernos?

PROFESSOR: Eles propõe várias atividades, né? por exemplo, ele pega lá um tema, vamos supor de...de ondas, né? e ele pega o tema e desenvolve, é como se ele ensinasse você a montar a sua aula, aí ele coloca lá qual é a teoria, pra que você busca...por exemplo, ele pega o tema dois, situação de aprendizagem 1, então em cima daquele tema, dois, ondas, vamos supor que a situação de aprendizagem seja a definição de frequência, movimento ondulatório, então ele vai pegar lá, ele pega e te orienta, né? como você vai desenvolver aquele tema, né? o conteúdo teórico, ele sugere pra você algumas atividades extras que não estão nem no Caderno do Aluno nem do Professor, ele te orienta, né? e te...eh...como se diz...indica...eh...laboratório virtual pra você poder trabalhar com o aluno, né? em algumas situações de aprendizagem. É claro que não são todas, mas uma grande

parte ele te encaminha, né? indica para esses laboratórios virtuais, e alguns sites também, pra você desenvolver as atividades. Bem, depois que você faz esse curso, ***esses caderninhos são ótimos*** (grifo nosso). É um material muito bom, mas se você não tiver esse curso, essa orientação, e além disso, você também tem que ter um tempo de dedicação a esse curso, porque eles colocam a atividade pra você fazer, e se você não fizer, aí fica o curso pelo curso, agora se você realmente tem o tempo pra poder desenvolver essas atividades, realmente, você passa a ter uma outra visão desse material.

PESQUISADOR: E na vivência prática, você conseguiu aplicar o que aprendeu, na sala de aula?

PROFESSOR: Consegui. Inicialmente em algumas turmas, né? por eu achar que algumas turmas, por serem diferentes, uma ter rendimento melhor, eu achava que seria interessante eu começar por ela, e...com o desenvolvimento eu fui vendo que aquelas que davam mais trabalho, elas começaram a mostrar um interesse maior, né? porque daí, o que é que acontecia? Eu tinha ferramentas em mãos, né? Porque...antes do curso eu já tinha montado uma caixa, que era a caixa rosa, ela tinha vários experimentos ali, simples, que eram sugestão do caderno, do Professor e do Aluno, então eu acabava montando esses experimentos e levando pra sala de aula, depois, com o curso, ficou...né?...enriquecendo, né? essa minha caixa rosa, que era a caixa dos experimentos, e aí também eu tinha a possibilidade de utilizar alguns sites...eu conseguia mostrar alguns experimentos virtualmente para os alunos.

PESQUISADOR: Quantos cadernos são? Normalmente distribuem quantos cadernos a vocês?

PROFESSOR: São quatro cadernos, um pra cada bimestre. Então, no primeiro ano, eu tenho quatro cadernos, quatro do segundo ano e quatro do terceiro ano.

PESQUISADOR: E consegue dar conta dos quatro cadernos?

PROFESSOR: Não...eu não conseguia...em algumas turmas eu conseguia pelo menos o primeiro tema do quarto caderno, quando a turma era...vamos dizer...ela conseguia desenvolver bem. Então, vamos dizer, eu conseguia chegar até o primeiro tema do quarto caderno do Aluno, né? e do Professor. Agora, tinha turmas que eu não conseguia finalizar nem o terceiro.

PESQUISADOR: Por quê?

PROFESSOR: Por falta de tempo mesmo. O rendimento não era satisfatório, eu tinha que ficar voltando, tinha que ficar retomando, né? os conteúdos, os conceitos, ehhh....existe uma grande dificuldade em você colocar pro aluno que ele tem que desenvolver o hábito do estudo, né? o aluno não tem esse hábito. Eh...não adianta você falar que o pai tem que ajudar o aluno, que o aluno tem que estudar, porque tem o vestibular e ele vai começar a trabalhar, então eu vejo uma clientela...né?...sem perspectiva. Eles não tem perspectiva de vida, né? não é nem perspectiva profissional, é perspectiva de vida mesmo. Então é muito difícil você motivar alguém que não tem perspectiva de vida! Acha que vai...que tudo não serve pra nada, que tudo vai continuar do mesmo jeito. Então essa é minha maior dificuldade, a questão mesmo do hábito do estudo. Realização das atividades que deveriam ser desenvolvidas como...ehhh...lição de casa, não eram desenvolvidas, eu tinha que fazer isso em sala de aula, porque muitas dessas lições de casa, são sempre uma prévia de uma nova situação de aprendizagem, então se eu não faço essa prévia eu não consigo desenvolver, né? adequadamente a próxima situação. Então muitas vezes eu

tinha que...ehhh...no início da minha aula, mesmo que eu fizesse a minha programação, a minha agenda, eu tinha que ver essa lição de casa, e se essa lição de casa não tivesse sido realizada, eu tinha que fazer em sala de aula. Então eu sempre procurei fazer, até mesmo a lição de casa em sala de aula, porque eu não tinha esse retorno dos alunos então eu tinha que fazer esse desenvolvimento, e isso leva tempo, o tempo que os alunos teriam pra fazer em casa você perde pra fazer em sala de aula, e, às vezes, perde uma aula. Então isso vai atrasando.

PESQUISADOR:Você conseguiria traçar um paralelo entre os dois momentos, o antes e o após o uso desses cadernos? Um comparativo.

PROFESSOR: Eu acho que antes dos cadernos, as aulas eram...eram mais teóricas, e ela tinha uma vertente para o cálculo. Então se focava muito em cálculo, em desenvolvimento de fórmulas, né? era uma preparação para o aluno pro vestibular. Eu vejo assim, né? Eu sei que quando eu comecei a dar aula, eu tinha...o ensino já tava passando por um processo, né? de mudança, mas mesmo assim, até antes do caderninho, ainda existia uma resistência em manter uma aula de...de exatas, né? porque até mesmo conversando com os professores de Matemática, era muito focado mesmo nessa parte de desenvolvimento de fórmulas, de cálculo, depois do caderninho, as aulas passaram a ser focadas em conceitos, né? os alunos...o objetivo das aulas é para que os alunos fixem os conceitos. Isso serve tanto pra uma aula de Física quanto pra uma aula de Matemática, de Trigonometria, por exemplo. Então ela tá voltada mais mesmo pro conceitual, você tem que ter os conceitos de cada um dos temas trabalhados. Então eu acho que é bem...é bem divisor de águas mesmo, essa questão de ensino com os caderninhos.

PESQUISADOR: A vinda desse material, de alguma maneira, eh...alterou a sua sensação em sala de aula? Te ajudou, foi indiferente...como você se sente como docente?

PROFESSOR: Ehhh...veja bem...eu não sei te falar...assim, com precisão, ehhh..se foi bom, se eu achei que foi bom, ou se eu achei que foi ruim. Porque em alguns pontos eu achei que foi...ehhh...foi bom! A gente trabalhando dessa maneira, algumas vezes eu consigo controlar a indisciplina do aluno, mas agora, se ele fixa o conceito...eu já não sei te falar...com certeza...né? Agora, eu ainda tenho uma ligação muito forte com o desenvolvimento de cálculo, com o desenvolvimento de fórmulas, com o trabalho, como se esse desenvolvimento fosse importante pro vestibular, mas hoje, eu também não sei se o aluno...ehhh...precisa do vestibular pra...pra...ter futuramente um emprego melhor, né?. Hoje nós temos aí os cursos técnicos, o que facilita muito a entrada do aluno no mercado de trabalho. Então...realmente eu ...não sei te falar com certeza, se...se isso é bom ou se isso é ruim! Depende do posicionamento do aluno. Pra que que ele quer aquele ensino? Ele quer o ensino pra fazer uma faculdade? Entrar numa Universidade, né? Ter um conhecimento científico maior? Realmente...eu...num...não sei! ***Se for pra prestar o vestibular, os caderninhos não servem!*** (grifo nosso). Pra mim não servem, né? Porque mesmo com os caderninhos, ele aprendendo esses conceitos, o aluno que fixa muito bem, que aprende muito bem, que tem um rendimento muito satisfatório, mesmo assim, pra ele entrar pra uma universidade, pra fazer um curso de Engenharia, por exemplo, ele teria que fazer, no mínimo, um ano de cursinho, e um cursinho bom! Né? Ehhh...esses caderninhos limitam muito, na minha visão, a possibilidade do aluno entrar numa universidade, né? e num curso mais concorrido, prum curso de Engenharia...prum curso de Medicina, nem se fala então. Então, na verdade, eu acho que acaba...ehhh...segregando mais ainda, esse alunos do Estado, né?...esses alunos, as possibilidades desses alunos diminuem muito, muito mesmo, né?...quando eu trabalhei com os alunos, no período em que eu focava mais o cálculo, eu tive alunos que entraram em universidades, foram fazer Engenharia, por exemplo, né? tiveram vaga em Engenharia Química, eu tive um outro que foi fazer Engenharia de Produção, que são, né?...Engenharia Civil. Agora...com esses...com essa nova metodologia, com esse novo material, o máximo que eu consegui até agora foi ver alguns alunos em cursos de Licenciatura, né?...eu não tenho conhecimento de aluno que tá cursando uma, uma Engenharia, por exemplo...né? ou, até mesmo um curso de Arquitetura...não tenho. Então eu acho que a possibilidade do aluno que faz o curso utilizando esse material, né? pra ele entrar numa área de exatas, voltada para o conhecimento científico, ***é praticamente aí...nula!*** (grifo nosso).

PESQUISADOR: Ele forma um cidadão?

PROFESSOR: Eh...olha...pro aluno que eu considero que tem um rendimento satisfatório, que é aquele aluno que consegue fixar os conceitos básicos, serve pra ele fazer um curso...técnico...pra ele entrar no mercado de trabalho, talvez...mas ele vai ser sempre mão de obra.Agora, se ser mão de obra é ser um cidadão, ele forma. Agora, cidadão, pra mim, é você ter...eh...um senso crítico, é você...eh...conseguir opinar, por exemplo, sobre um assunto político, né? e eu acho que com esse caderninho não, não forma um cidadão completo. Pra mim, ele tá sendo preparado pra ser mão de obra. Pra ser...até um termo que a gente às vezes usa, ***ele tá sendo formado pra ser peão*** (grifo nosso).

PESQUISADOR: Na sua opinião, então, porque esse material foi implantado?

PROFESSOR: Bem, na minha opinião, eh...pra...ah...você ter mão de obra. Formação de mão de obra, exclusivamente pra mão de obra. Porque com um material como esse, você não consegue despertar o aluno para o conhecimento científico, pra pesquisa científica. E aí, a partir daí, eu vejo, em função dessa necessidade de mão de obra por parte do mercado, e principalmente o Brasil, que necessita, aí quando o aluno chega, por exemplo, num curso de Tecnologia, né? formação de um Tecnólogo, você tem aí essas aberturas de Ciências sem Fronteiras, e aí vai mandar um aluno desses, prum intercâmbio de tecnologia, que é esse o objetivo, ele vai aprender o que? Ele vai acrescentar o que? Né? Nós já temos alguns desses alunos desse Ciência sem Fronteiras que estão voltando, que estão abandoando no meio do caminho, não conseguem acompanhar.

PESQUISADOR: Você acha que quem formulou esse material tem uma ideia, ou sabe, qual é a escola pública real, qual é o aluno da escola pública, na realidade?

PROFESSOR: Olha, eu acho que o desenvolvimento desse material é uma questão bem profunda e complexa, né? porque eh...eu vejo assim, pra um país se desenvolver, ele precisa ter educação, e nós estamos, né? agora não, agora nós já estamos vivendo aí uma crise econômica, né? de cunho mundial. Que começou lá fora, e já está atingindo o Brasil, né? principalmente 2013 e 2014 promete o desenrolar dessa crise. Só que antes de 2012, né? o Brasil tava vindo num processo de crescimento, né? e com esse processo de crescimento, o que observa-se? Observa-se a necessidade de mão de obra, e aí você precisa, então, ter uma formação de mão de obra, que se diz muito mão de obra qualificada, pra que você tenha desenvolvimento de produtos e que esses produtos sejam competitivos, quer seja tanto no mercado interno quanto no mercado externo. Então, eu acredito que esse material ele foi desenvolvido com o objetivo de tentar sanar a entrada de futura mão de obra, que seria a futura mão de obra qualificada desse mercado de trabalho. Só que...eh...aqui no Brasil tudo é feito pra ontem, né? não é feito pra amanhã. Né? então quando foi desenvolvido esse material, eu acredito, né? pelas datas que nós temos, ele foi desenvolvido exatamente num momento em que o Brasil, o país estava em ascensão, e..ah...só que essa ascensão ela foi uma ascensão rápida, que agora a gente já tá vendo uma perda de mercado, né? uma situação financeira já com o país sofrendo um decréscimo, né? já tá em queda novamente. E aí, eu não sei se esse material se vai ter, por exemplo, de uma formação de mão de obra qualificada, pras necessidades do país daqui a cinco anos. Então, acho que realmente esse modelo aí teria que ser reformulado já. Porque não dá pra você prever o que vai acontecer, né? futuramente aí, na economia. Porque eu vejo a Educação sempre atrelada à situação econômica de um país, e no nosso caso aí, o que eu consigo fazer essa ligação é justamente com esse período.

PESQUISADOR: Do ponto de vista do aluno, então, qual é sua opinião sobre esse material? Colocando-se na posição do aluno.

PROFESSOR:Bem, se eu estivesse hoje, chegando no terceiro colegial, eh...tentando, então, tirar todo esse conhecimento que eu já tenho de Economia, e...ah...o que eu iria vislumbrar? Pro meu futuro? Eh...eu iria fazer um curso de...eu teria que focar num curso...seria um curso de Licenciatura...e teria que ser uma Licenciatura voltada pra área aí de...Humanas, talvez, talvez na área biológica, exatas, só se eu fosse muito boa, ou, uma grande possibilidade de fazer um curso técnico, né? fazer um curso técnico, e ir trabalhar. Eu acho que fazer uma carreira acadêmica, fazer uma faculdade na área de exatas, por exemplo, na área de Engenharia, eu acho que seria bem difícil. Saindo, já, do Ensino Médio.

PESQUISADOR: Como você vê o diálogo desses cadernos com o livro didático?

PROFESSOR: Olha, hoje, os livros didáticos tem alguns autores que já escrevem, já formulam os livros didáticos de acordo com a proposta do Estado. Nós temos uma proposta a nível nacional, e depois nós temos uma proposta do Estado de São Paulo, e o livro didático, você tem alguns autores, você pega ele, e ele tá montado, formulado, pra se trabalhar no estado de São Paulo. Agora, tem outros autores que ele tá formulado de acordo com o currículo nacional, né? então na hora em que você vai fazer a escolha do livro didático, você tem que conhecer muito bem a proposta do estado de São Paulo, pra poder ver qual o autor que se encaixa melhor, né, com os caderninhos, com o formato dos caderninhos. Então, dá pra trabalhar o caderninho e o livro didático? Dá, desde que você faça a escolha...ah..do autor...de acordo com a proposta do estado de São Paulo.

PESQUISADOR: Tem mais algum comentário a respeito desses tópicos que a gente comentou?

PROFESSOR: Não, não, acho que não.

PESQUISADOR: Ótimo. Eu queria agradecer mais uma vez a você por se predispor a isso, suas informações foram ótimas, muito importantes, vão enriquecer bastante o trabalho, e quando tivermos os resultados, nós vamos fornecer uma devoluta a você, para saber, no final das contas, quais foram os frutos dos depoimentos desses professores, tá?

PROFESSOR: Eu é que agradeço a oportunidade de fazer parte de um trabalho, que acredito, é um trabalho sério, e eu acho que esse trabalho vai gerar alguns frutos, né? seja de publicações, que em algum momento, serão consultadas para novos trabalhos, e eu tenho a esperança que um dia que aqueles que vão fazer as futuras propostas, consulte esse material e que venha a utilizá-lo, né? como parâmetro pra melhorar a nossa Educação. Obrigada.

PESQUISADOR:Obrigado a você.

ENTREVISTA 04
Entrevistado: Prof. 04
Data da entrevista: 02/04/2014
Duração: 0:47:07
Local: Escola estadual do interior de SP
Horário: 17:00
Formação: Licenciatura Plena em Física, Mestrado em Engenharia, Engenharia Ambiental (à distância, em curso).
Experiência docente: 05 anos
CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA ENTREVISTA DO PROF. 04

A entrevista foi realizada em local e horário escolhidos pelo próprio entrevistado. Assim, o encontro ocorreu nas dependências de uma escola da rede estadual de ensino, em horário de ATPC, à tarde, onde o pesquisador e o entrevistado permaneceram a portas fechadas e isolados de perturbações por outras pessoas durante toda a entrevista. O entrevistado é Licenciado em Física, é professor efetivo de cargo da rede estadual de educação, tendo Mestrado em Engenharia e atualmente cursa, à distância, o Bacharelado em Engenharia Ambiental.

O entrevistado permaneceu calmo e concentrado, pensando antes de dar suas respostas, pesando suas palavras antes de pronunciá-las, razão pela qual há muitas reticências na transcrição. Também apresentou uma tendência forte a repetir-se e nenhuma pressa em encerrar seu depoimento.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DO PROF. 04

PESQUISADOR: Bom, Professor, primeiramente, eu queria agradecer a sua gentileza, pela disponibilidade de estar nos auxiliando nessa pesquisa, que tem por objetivo auxiliar no ensino de Física em São Paulo. Quero garantir a você, que conforme consta do termo de consentimento livre e esclarecido, que sua identidade será preservada, e os seus dados serão mantidos em sigilo total e utilizados única e exclusivamente para fins de pesquisa acadêmica e nenhum outro. Por isso eu deixo a segunda via com você.

Bom, eh...para iniciar, eu pediria a você para falar um pouco a respeito da sua formação profissional, onde você se graduou, se tem algum curso de especialização ou de pós, eh...a sua experiência profissional também, na área docente, a quantos anos você leciona...e fique à vontade para falar da maneira como se sentir melhor, fique tranquilo.

PROFESSOR: Eu tenho graduação, fui graduado em Física, XXX, YYY, no ano de 1996, graduado em Física, Licenciatura Plena em Física, eh...tenho também Mestrado na área de Engenharia Mecânica, também pela ZZZ...ZZZ deYYY, eh...acabei o Mestrado agora, em 2014, finzinho de 2013 e comecinho de 2014...eh..também atualmente eu sou aluno do curso de Bacharelado em Engenharia Ambiental pela WWW, o qual eu curso na modalidade à distância, EAD, e quanto à minha experiência no ensino público, eu comecei a lecionar eh...no penúltimo, acho que penúltimo ano da minha formação, eh...eu era aluno ainda do curso de Física e comecei a atuar, a lecionar, a Física e Matemática e faz aí uns cinco anos que eu leciono na rede pública. Esse ano também eu me efetivei no...no...na rede, então eu sou professor efetivo de Física na rede, assumi um cargo, com jornada reduzida...também tive a oportunidade de assumir um cargo de professor de Matemática efetivo, do município de AAA, esse cargo ele já...me exonerei, pedi exoneração então pra fazer o Mestrado na época, eram incompatíveis os horários, então atualmente eu atuo como efetivo na rede lecionando Física e Matemática, então acho que é isso, não sei se respondi às questões, mas acho que à princípio, é isso.

PESQUISADOR: Você poderia explicar como costuma ser uma aula sua? Como é a condução dessa aula, como você se prepara,?

PROFESSOR: Uma das coisas interessantes que eu trago da minha graduação, da minha formação, é a questão das concepções espontâneas. Então eu procuro sempre, antes de começar alguma aula, observar as concepções espontâneas. Então, eh...eu procuro analisar...numa primeira aula eu sempre procuro estar analisando, eh...o que o aluno, eh...tem, o que ele traz ali...sobre aquele conteúdo que nós vamos trabalhar, eh ...então eu procuro sempre estar observando. Também eu procuro observar o interesse, quais as expectativas deles sobre o conteúdo, e depois, tendo esses dados aí, eu procuro atacar uma aula dentro disso...eh...vou especificar melhor. Eh...exemplo: eh...segundo ano do Ensino Médio, a gente vai discutir sobre a questão da Óptica. Então vamos pensar a questão de...da...sobre espelhos, então eu vou procurar traçar uma aula dentro do que o aluno...do que o aluno conhece. Então eu vou ver se ele sabe os conceitos, então eu sempre proponho algumas perguntas, algumas coisas, pra ver se ele sabe alguns conceitos. Posterior a isso, eu faço alguns questionamentos...procuro colocar alguns questionamentos pros alunos, eh...e depois deles terem respondido esses questionamentos, alguns questionamentos na verdade questionando algumas concepções que eles tem, e depois, aí sim, eu procuro trabalhar o conteúdo em si, aí eu procuro expor o conteúdo e eu sempre procuro trabalhar, fazer um link entre o conteúdo que nós estamos trabalhando, com a questão da realidade de vivência dele ali, exemplo...exemplos muitas vezes triviais mas que às vezes eu percebo que o aluno não...ainda não atentou pra isso. Exemplo: a questão porque a palavra ambulância é escrita daquela forma, ah...ela não é escrita na forma normal, porque? Porque será que se escreve dessa forma? Um exemplo trivial, aparentemente trivial, mas que muitas vezes o aluno não parou para questionar, então eu procuro estar trabalhando sempre dentro da ...dos conceitos que ele pode observar no cotidiano. E muitas vezes eu...nessa transposição didática aí, eu...parte de...de exemplos fáceis...eu não consigo trabalhar exemplos...muito complexos. Infelizmente, hoje é uma...uma...uma constatação que se a gente trabalha com um conteúdo muito...muito...de forma complexa ou muito metódica, o aluno acaba não assimilando. Não sei se eu respondi a questão...

PESQUISADOR: Tá ótimo. Eh... de que materiais você normalmente dispõe pra elaborar a sua ação didática, a sua aula?

PROFESSOR: Giz e lousa (risos), esse é o que o Governo fornece pra gente. Agora, os outros materiais, outros...eu procuro trazer o multimídia...é, o multimídia, uso muito o celular, dos próprios alunos, tem até alguns recursos que eles não conseguem visualizar, mas o interessante é estar trabalhando, eh...também procuro trabalhar com algum, isso não em todas as aulas, mas com alguns experimentos, eh...ano passado, por exemplo, nós, eh....na escola em que eu lecionava, nós trabalhamos com a questão da...da...da Olimpíada de Astronomia, de lançamento de foguetes, nós fizemos a construção de foguetes, então...e relacionamos isso com o ensino também de...dos lançamentos de projéteis, então classificaria como um...experimento de baixo custo, né? o qual nós trabalhamos aí, então...além de outros materiais que eu poderia contar, além dos livros didáticos, e paradidáticos, então, eh...eu colocaria esses materiais aí como materiais que auxiliam e sem deixar a questão do nosso...do nosso...caderninho aí também, que a gente às vezes pinça aí algumas coisas que dão, que dá pra ser usada aí.

PESQUISADOR: Como você utiliza o livro didático?

PROFESSOR: Eh...tem assim...eu considero como...eu colocaria que tem algumas formas que eu utilizo. Eh...às vezes como forma de pesquisa, em algumas situações eu utilizo ele como...como...pra alguns conceitos...para a introdução de alguns conceitos, e outras, eh... poderia utilizar para aprofundamento de algumas questões, a gente raramente utiliza assim, mas poderia ser para o aprofundamento de alguns alunos e eu utilizo mais o livro didático na preparação das minhas aulas mesmo, pra preparar algumas aulas, pra ver alguns exemplos, ou algumas situações. Procuro...às vezes algumas situações...alguma...a questão da História, a questão da História da Ciência, quer dizer, eu utilizo muito como suporte para estar passando pros alunos, porque eu percebo que se a gente deixa pra eles lerem por si só, muitas vezes eles não...não tem essa curiosidade, a respeito da História da Ciência.

PESQUISADOR: Você mencionou também o...o caderno, não é?

PROFESSOR: O Caderno do Aluno.

PESQUISADOR: Você faz uso desse material?

PROFESSOR: Às vezes, às vezes. Eu não...não tenho uma...eu não faço uso rígido do Caderno. Eu uso...acho que alguns Cadernos são interessantes, eh...algumas temáticas propostas, então eu vou lá, olho como suporte, não...não uso e não compartilho da opinião que se, se usar ele de forma exclusiva tenha algum benefício. Eu faço alguns questionamentos às vezes porque eu percebo que alguns assuntos são colocados, isso ao meu ver, na minha opinião, são colocados de forma...de forma...meio jogada. Então eu acho que..é interessante utilizar mas, eh...como material de apoio também. Eu não colocaria como, eu não colocaria como...um...assim..como...um Caderno eu vejo, o Governo fala Caderno, claro, mas seria um caderno de apoio do aluno, você pode utilizar alguns...alguns ...eh...conteúdos ali, pode até trabalhar a estrutura, a sequência ali, dos...dos conteúdos, mas eu não faço...não tenho... não faço uso...eh...sistemático dele não.

PESQUISADOR: Você poderia comentar alguns dos pontos que você levantou?

PROFESSOR: Exemplo, exemplo, eh...alguns pontos, exemplo, eu tenho o caderno terceiro e quarto, terceiro e quarto cadernos do terceiro ano do Ensino Médio, que eu tenho lecionado com uma certa frequência. Física Moderna! Exemplo, o jeito que é colocado a questão do...da...Elétrica. Eu acho que...eh...muito...você, você pega no começo, se discute e eletricidade e depois já pergunto o que é potência, já pede pra você calcular o que é resistência, só que não se introduz conceitos. O Caderno não introduz, não há introdução de conceitos. O Caderno ele, ele discute algum tema a nível do...do...do que o aluno sabe, a nível do uso do dia a dia, o que o aluno pode fazer daquele conceito, só que aí, na parte avaliativa, pergunta, pergunta conteúdos tradicionais. Falha! Então é assim, se você continuar nesse mesmo caderno, se você aprofunda mais esse mesmo ano, o terceiro ano, a questão de Física Moderna, são jogados temas. Exemplo, eh...a questão dos...a questão da...da...a questão do...da...dos modelos, o modelo de Bohr, e outros modelos. Se comenta um pouco e depois "Ah, vamos calcular o espectro do Hidrogênio". Não é um cálculo, um cálculo tão trivial do aluno fazer, e eu acho que deveria ter vários outros conceitos que o aluno deveria ter, que deveriam ser abordados, para depois você partir pra esses cálculos. É a questão também do...a questão também do...eh...dualidade onda partícula, a questão do...então tem vários temas ali que eu acho que poderiam ser trabalhados de forma mais rica. Acho que...se você vai a outros livros didáticos aí, você pega, por exemplo, o Gaspar, você percebe que ele trabalha aquilo ali de uma forma bem mais, também de uma forma superficial, não tão aprofundada, mas com uma didática bem melhor, então...pelo menos eh...eu tenho visto isso. Você pega outros livros mais antigos, você percebe, o pessoal trabalha outros conteúdos, de uma forma a introduzir alguns conceitos, mas, eh...valorizando os conceitos físicos, não apenas jogar, jogar, porque muitas vezes assim, eu...eu...sinto que o tema é posto dessa forma, pelo menos na minha visão.

PESQUISADOR: Na sua opinião, isso é mais no terceiro ano?

PROFESSOR: Não. Exemplo: você pode pegar vários outros cadernos, o caderno do primeiro ano, eh...você pega...você vai discutir movimentos, eu não sei porque se faz tanta firula pra se discutir a questão dos movimentos, não sei porque eh...eh...exemplo, pra você trabalhar o...o...a aceleração, o movimento

uniformemente variado, porque você trabalha tudo aquilo, eu acho, eu vejo, que aquilo acaba...não ajudando, mas sim tornando até mais difícil a assimilação do aluno. Eu não vejo aquela, aqueles exemplos triviais, outros exemplos, ah! Vão com o aluno na rua, tal...meça...gente! Não consigo visualizar isso, acho que tem outros exemplos que você poderia estar trabalhando e estar na sala de aula mesmo, pegar o aluno daqui na parede, você não precisa...então são situações que você poderia trabalhar de uma forma mais aprofundada, eu acho que a Mecânica mereceria mais aprofundamento do que tem no Caderno. A parte de Mecânica, de Dinâmica, interação zero! Assim, o aprofundamento que eu acho que se dá à Mecânica no Caderno é medíocre.

PESQUISADOR: Então você...se eu entendi o que você disse, é que usa pouco esse tipo de material!

PROFESSOR: Não, eu...eu utilizo é o Currículo, então eu...é assim, né? eu tenho como referência, mas eh...não como...um material de uso exclusivo. Eu acho que...tem algumas coisas que é interessante você ter...você tem...eu poderia citar até de outras matérias aí, vamos falar de...falar só..ficar achando ruim, vamos pegar o caderno, não é da minha área, pega por exemplo, o caderno de Matemática do primeiro ano do Ensino Médio, eu acho perfeito, primeiro caderno: progressões aritméticas, progressões geométricas, sequências, eu acho perfeito, a construção da ideia, acho perfeito. Então, assim, depende do caderno, você tem caderno e caderno, mesmo o de Física. Você pega a parte de Óptica, e é interessante, tem algumas coisas interessantes ali. Tem algumas...então existe isso, mas existem outras que...não tem o mesmo trato, então assim, você pega uns que vem e outros que não vem. Você pega Termodinâmica, ela é mais aprofundada, por exemplo, do que Mecânica. Então assim, se você pegar quem fez o caderno de Termodinâmica e você pega quem fez o caderno de Mecânica, você fala: esse aqui foi um Físico, esse aqui acho que a pessoa não entendia muito de Física não, ela queria...então é isso que eu falo, você tem uma discrepância entre eh...temas...temas e outras coisas. Mesmo sabendo que é a sequência do GREF, que seria o livro texto aí, pra elaboração do Caderno, mesmo assim há uma diferença gritante, eu acho que como se abordam uns temas e como se abordam outros temas.

PESQUISADOR: Em algum momento você chegou a pensar no porque que tem essas diferenças tão profundas?

PROFESSOR: Política!?!? Talvez a questão política...talvez o...eh...a falta, talvez de...perguntar, fazer alguns questionamentos, o ego, talvez...fazer assim, uma pesquisa pra ver, será que é isso mesmo...acho que...às vezes eu penso que...é interessante, ano passado, eu trabalhei, tinha combinado trabalhar com alunos, teve um aluno que me auxiliou naquele projeto que o Estado colocou, do...do...estágio, estágio educacional do aluno, e nós então trabalhamos, fizemos, sentamos lá e elaboramos um projeto para a Física Moderna, então nós trabalhamos com vários temas, procuramos...e aí, fazendo, trabalhando com esse projeto, percebemos assim...fizemos esse questionamento: "porque será que quando a pessoa elabora os temas não casa muito bem com os conteúdos que....a gente imagina que seja o ideal lá pro aluno, né? Então a gente começa, começa a se questionar, eh...uma das coisas que, às vezes nós apontamos é a questão política, né...a questão a quem favorece esse ensino...esse ensino dessa forma? Será que é...é o que? Formar, formar Físicos não é mais objetivo pro país? Ou será, será que em algum momento foi? Ou será que você quer, você quer visualizar Físicos? Você quer instigar o aluno ao campo da Física, você quer aumentar, aumentar essa defasagem na questão do ensino de Física? Será que quando se pensou também nesse, nesses cadernos aí, pensou-se também que a maioria das pessoas que lecionam Física não são Físicos então "vamos trabalhar de forma mais, eh...enxuta, então há várias questões aí que eu colocaria como questionamento. Talvez a questão dos professores que lecionam Física, a questão política, e a questão...se...será que realmente queremos formar Físicos? Então eh...são alguns temas que talvez determinam essa...essa defasagem aí do material.

PESQUISADOR: Você mencionou que, com relação a esses cadernos, que tem uma discrepância de um para outro. Mas não foi a mesma equipe que os montou?

PROFESSOR: Então! Segundo, até onde eu sei, esses...esses cadernos foram montados pelo GREF. Partindo da base do Grupo de Reestruturação do Ensino de Física, até onde eu sei. Eh...teoricamente, eles deveriam, eles deveriam ter os mesmos, as mesmas...as mesmas diretrizes, mas eu não vejo isso. Eu vejo assim, eh...tem assuntos que parecem que há um certo receio em se tocar! Ah, não, esse assunto aqui eu não vou tocar porque esse assunto é mais complicado, não vou tocar, isso aqui eu não vou tocar, então eu vou...ah, eu quero atender todo o Currículo,mas eu vou jogar de forma superficial. Agora, ah! Esse assunto tá um pouquinho mais interessante, mais fácil, esse eu vou abordar. Então, eu, eu não sei se eu entendi a forma, mas eu vejo...às vezes eu olho e vejo isso, entendeu? É claro, isso muitas vezes o professor sabe que, às vezes, em alguns assuntos, você tem que fazer uma abordagem mais profunda porque são assuntos que tem mais interesse, mas no material, acho que não cabe ao material eh...ah, eu vou tratar só disso e daquilo, eu acho que o aprofundamento em todos os..os...os conteúdos, eh...então eu acho que falta teoria no material. Ah, não, tudo bem, o professor vai suplementar essa teoria, mas...o professor vai suplementar, mas alguma teoria o aluno deveria ter. Pra que? Porque a base teórica ele teria pra fazer uma pesquisa. Ah. Tá, mas hoje todo mundo tem acesso à informação. Mas acesso à informação todo mundo tem, agora,o uso dessa informação, dessa informação, também deveria ser propiciado pelo Caderno do Aluno. É aí que eu acho que é a grande...mesmo eu sabendo que é uma equipe, nós sabemos que equipes elas podem não ser coesas.

PESQUISADOR: Esse material tem ajudado em suas aulas?

PROFESSOR: Não, eu acho que todo material, ele de alguma forma ajuda. Tudo ajuda. Então eu acho que, eh...se a gente pensar no princípio físico, o Princípio da Incerteza, então...eh...de alguma forma, quando eu observo alguma coisa eu estou influenciando aquela coisa. Então, de alguma forma, quando eu coloco alguma coisa, eu trago alguma coisa pra aula, isso vai influenciar. Então, vai ajudar? Pode ajudar, como pode...aí vai depender. Ah, você tem um material interessante, só que, se você me perguntar, se hoje fosse o Gestor a me perguntar sobre esse material, eh...eu acho que eu...faria alguns questionamentos sobre ele e mudaria alguma coisa, alguma coisa. Porque...a gente, eu percebo que o aluno perdeu o interesse total, porque? Porque muitas vezes você trabalha alguns temas, você começa com um tema lá tal, o aluno não consegue fazer, num outro nível. Em vez de ter uma sequência gradual, linear, não. Você tem uma sequência totalmente eh...diferente, então você, às vezes você tira a satisfação do aluno em progredir, utilizando... Eu percebo às vezes, por exemplo, que eu havia citado, a questão de você trabalhar, ah, vamos trabalhar, olha! Ele tinha a opção aparelhos mecânicos, a opção aparelhos elétricos, esse aparelho ele gira, ah, muito bonitinho, depois, ah, conta de água, potência, não sei o que. Aí você pergunta pro aluno, calcule a resistência, sabendo que de acordo com a curva ôhmica...aí o aluno fala, mas eu nunca vi isso! Ah, mas o professor não abordou com essa profundidade. Assuntos assim, que eu acho interessantes você trabalhar o conteúdo, que nem, eu acho que uma coisa que eu trago da graduação, a questão das concepções, muito importante, só eu acho que as concepções devem ser pontos de partida, né? Não um ponto de chegada, que nem muitas vezes tá...tá se...tá se fazendo no Caderno. Concepções, concepções, concepções...Não! Acho que deve também haver ali um conflito didático. O aluno ele tem que saber,olha ele tinha essas concepções, mas existem outras concepções. Aí, ele...ele deve ser posto em prova, pra ver, olha, realmente...agora, se ele não tem acesso a isso, fica complicado. Eu acho, pontuando, o caderninho, ele ajuda? Como todo material, ele ajuda. Só que poderia ajudar de forma um pouco mais...pontual e intensiva.

PESQUISADOR: Você teve algum treinamento, algum apoio para usar esses materiais didáticos em sala de aula? Tem algum manual...ou...como você se preparou para usar esse material, teve algum apoio oficial, como é que foi? Pro livro didático, Caderno do Aluno...

PROFESSOR: Eh...interessante essa colocação, essa questão, né? Eh...esse material veio de cima pra baixo, né? Então agora, engraçado que, quando eu comecei a lecionar, eu pequei a transição. Antigamente não tinha nada, que eu também acho pouco interessante, e veio, à princípio o jornalzinho. Olha, acho que três edições do jornal, duas ou três, salvo engano. O jornal que era uma nova proposta de material para a escola pública. A escola particular tem esses materiais, então veio a proposta. Depois veio a proposta do Caderno, junto com o Currículo, a reformulação do Currículo, a qual foi divulgada, “olha, o Currículo e tal...”, então, eh...junto com...com essa proposição do Currículo, veio os Cadernos e...alguns questionamentos, né? Esses questionamentos...esses

questionamentos aí, eu tive que correr atrás, tive que pesquisar, tive que...que ...me adequar, tive que...acho que é interessante, o professor acaba também adquirindo uma formação. O professor tem que ser sempre um pesquisador, concordo e tal, porém, alguns...algumas... coisas assim que eu acho que deveria ter uma...uma...uma abordagem, uma abordagem melhor. Agora, a gente tem...na diretoria da qual eu faço parte, a Diretoria de Bauru, nós lá, às vezes participamos de alguns treinamentos interessantes no campo da Física, é interessante, inclusive na semana passada nós passamos por mais um, mas a formação maior mesmo vem da pesquisa que a gente mesmo faz. O...o Estado, na verdade, eh...algumas vídeo aulas que propiciou, é engraçado, mas a formação direta mesmo não...não teve. Assim, olha, tem uma formação, você vai discutir assim, assim, isso daí, não teve. As outras formações de que eu participei são sempre formações na qual nós trabalhamos temas mas não...muitas vezes os temas não são os temas que estão lá no Caderno do Aluno, são temas em que a gente pode utilizar o Caderno do Aluno. A gente usa o Caderno do Aluno como suporte também. ***À princípio se tinha uma concepção de que o Caderno do Aluno, oh, tem que fazer o caderno, agora tem uma percepção que "não, olha, o currículo não é Caderno, currículo é tudo o que nós fazemos na escola", então o Caderno é parte do Currículo, mas não exclusivamente, então a formação pra abordar, pra trabalhar com esse material aí, ela não houve por parte do Estado, ele não propiciou*** (grifos nossos).

PESQUISADOR: Vamos ver se eu entendi o que você disse. Eh...então, o Caderno ele não é a base da sua ação, segundo o que você está dizendo.

PROFESSOR: Não, pode ser.

PESQUISADOR: Na sua ação, ele pode ser usado...

PROFESSOR: Minha ação é o aluno, (palavrão) o Caderno! A minha ação é o aluno, eu penso a princípio no aluno. Então, se eu, se eu vou trabalhar com uma aula lá, e aí...ah! O Caderno isso...Gente! Tá muito longe da realidade do aluno! Então, eu tenho que trabalhar esse tema? Eu vou trabalhar esse tema utilizando a...se tiver alguma situação ali que eu consiga utilizar do Caderno, eu vou utilizar, se não, eu vou procurar fazer uma transposição didática e trabalhar com temas que sejam relevantes pro aluno. Que eu acho que é o aluno, o foco principal é o aluno, o principal é o aluno. O Caderno em si, o Currículo em si, ele tem que se...o Currículo tem que estar à favor do aluno, não o inverso, não o aluno a favor do Currículo.

PESQUISADOR: Se eu entendi também a fala sua, me corrija se eu entendi errado, houve uma mudança de entendimento quanto à maneira como o professor se utilizar disso (os Cadernos). Se eu não estiver enganado, eu entendi que inicialmente, o Caderno era a base, ao longo do tempo ele foi saindo...

PROFESSOR: Hoje, hoje...vamos começar pelos gestores. Eh...eu pelo menos vejo isso na minha escola. Na minha escola não, na escola em que eu leciono lá (risos). Eh...antigamente eles vinham. Ah! Cê tá usando? Porque esse material...ou mesmo quando vinham os PCOP's...outros supervisores, eles "não, não, tem que usar!" Hoje não, hoje a fala já é outra! A gente vai pro treinamento, a fala,pelo menos na minha DE é que ele é um material, um material de apoio, que pertence ao aluno, e o professor, ele pode usar, é claro! O professor tem, se ele tem condição de, se é um material dado pro aluno, ele tem que usar, mas não que ele tenha que exclusivamente fazer uso daquele material. Pelo menos é essa a visão, hoje, que eh...a gente percebe e é a visão que em muitos treinamentos em que a gente foi, me foi passado.

PESQUISADOR: Então tinha-se uma impressão antes, e outra agora?

PROFESSOR: Quando surgiu, havia essa ideia de que "Oh, o Currículo é o Caderno do Aluno, você tem que seguir o Caderno. Então, mas, eh...depois de alguns questionamentos, acho que uma...uma releitura mesmo do Currículo, o próprio Currículo traz algumas observações quanto a isso, se a gente para pra ler. Então acho que hoje, já há uma...já se caminha pra um entendimento de que o importante é o aluno, não é o...o Currículo deve ser a favor do aluno, não o aluno a favor do Currículo.

PESQUISADOR: Que tipo de aluno você acha que esse material formaria, caso ele fosse usado com o entendimento que inicialmente se pensava?

PROFESSOR: Eh...num sei...eh...eu não sei se...assim...o...o material ele conseguiria atingir a formação, que eu como professor, eu como professor eu tenho, tenho alguns conhecimentos, eh...as vezes eu percebo que algumas situações elas são colocadas de forma meio...eh...meio...eh...se tornam incompreensíveis, então, porque eu vejo o seguinte, o aluno ele tem que ter um conhecimento muito grande pra, as vezes, abordar algumas situações, que não, eu...que não é necessário para uma formação generalista, que nem é o ensino que a gente trabalha. É uma formação generalista! Então, eh...muitas vezes, o conhecimento que a pessoa tem que ter para trabalhar com certas situações, é o conhecimento de uma pessoa que vai se dedicar àquela aérea, então acho que você tem que fornece todos os conteúdos, eh...tudo, mas tem que ser de forma que propicie escolhas pros..pros alunos. E a formação, eh...quando você pega aqui no campo da Física, ou no campo da Matemática, você pega lá, os materiais ali e é só...eh...você tem uma...uma...um aprofundamento que exige dele uma capacidade de raciocínio que não é eh...natural da idade dele. Mesmo porque ele está em formação, ele está em desenvolvimento, muito esquecem que o jovem com que nós estamos trabalhando é um aluno que está se desenvolvendo e muitas vezes, esse desenvolvimento dele, ele não tem noção que ele mesmo vai ser o próprio propulsor do conhecimento dele. Então, não dá pra se jogar apenas pra ele construir o conhecimento dele. Você tem também que auxiliar o conhecimento, o conhecimento dele! Nessa assim, eu acho...eu concordo com Vygotsky que o aluno, ele tem zonas de desenvolvimento, então ali, você precisa estar, à cada passo dele desenvolvendo isso. Agora, se você joga, se você joga "não, ele vai construir o conhecimento dele", que nem muitas vezes é jogado, ele não vai construir, eu não vejo isso como uma forma de construção, mas sim como uma forma de desconstrução, porque ele não vai...ele não tem...eh...o real,o real conhecimento, a real maturidade que ele necessita para construir aquilo. Então eu acho que tem que haver, tem que haver essa interação do professor, e o material muitas vezes ele suprime essa...essa...esse papel do professor como...como...como...eh...fundamental ali, eu acho o professor eh...o material às vezes ele...ele não traz essa oportunidade. Não sei se ficou claro o que eu queria dizer.

PESQUISADOR: Você acha que quem escreveu esse material conhece a realidade do professor e do aluno das escolas públicas?

PROFESSOR: ***Eu acho que ele nunca entrou numa sala de aula!*** (grifos nossos). Aí eu falo de Física, viu? Porque...assim, que nem eu disse, o material de Matemática, muito bom...eh, tem alguns materiais bons...mas na sua grande maioria aí, percebe-se que...a pessoa não...assim, tá muito apoiado em números. E às vezes, os números, eles fornecem dados quantitativos, mas não qualitativos, eu acho então que é necessário você eh...ter...um pouco mais de, ter um pouco mais de conhecimento sobre aquilo, sobre o que você vai estar trabalhando. Eh...conhecimento sem, como dizia o Paulo Freire, não existe docência sem discência! Eu acho que eles estão querendo muito fazer a docência sem discência. Aí que é o problema.

PESQUISADOR: Baseado no que está nos Cadernos, então, como você acha que enxergam professor de Física? Quem ele é, para eles?

PROFESSOR: É interessante, eh...voltando lá aos questionamentos que eu falei, talvez o..a...o problema, né? do..da...falta de coesão entre os temas, talvez eles olhem para o professor de Física, achem que o professor de Física não tem uma formação, não sei, talvez...é um dado que a gente sabe da maioria das escolas aí, há uma defasagem do professor de Física, em professores de Física, né? ***Então eu acho que...os nossos gestores aí eles enxergam o professor de Física apenas como...um mero reprodutor de conhecimento*** (grifos nosso) mas, eh...acho eu que deveriam...olhar como um tema fundamental pra o desenvolvimento do ensino e do país também, então acho, infelizmente, que os nossos governantes eles enxergam os professores de Física como passadores de informação apenas.

PESQUISADOR: Quer comentar mais alguma coisa...?

PROFESSOR: Não, não. Obrigado pela oportunidade de expor as minhas ideias aqui, e aí espero poder estar contribuindo de alguma forma, talvez aí, quem sabe, os nossos gestores deem uma olhada aí na fala, talvez eh...olhem um pouquinho mais com carinho pra realidade do professor, eh...a gente quer ser valorizado, e a primeira forma de ser valorizado eu acho que e a valorização do que nós fazemos e da nossa...da nossa área. Tem que ter um pouco mais de valor, um pouco mais de zelo aí quando se trata de temas que acho que poderia, não sei se eu faria melhor, mas eu sei que tem pessoas competentes aí que poderiam dar a sua contribuição, acho que é interessante questionar aí, eh...algumas coisas. Eu ainda reforço o agradecimento por ter auxiliado aí a sua pesquisa.

PESQUISADOR: Nós é que agradecemos a sua boa vontade, sua gentileza, sua predisposição em nos auxiliar, e pretendemos, quando tivermos os dados já devidamente analisados e a pesquisa concluída, encaminhar, a quem nos auxiliou, as conclusões obtidas. Mais uma vez, queria deixar aqui registrado o nosso agradecimento pelo seu auxílio. Afinal, sem os professores, nada funciona.

ENTREVISTA 05
Entrevistado: Profa. 05
Data da entrevista: 23/04/2014
Duração: 0:34:16
Local: UNESP – BAURU – PÓS GRADUAÇÃO – SALA DA REVISTA CIÊNCIA E EDUCAÇÃO
Horário: 13:00
Formação: Licenciatura Plena em Física.
Experiência docente: mais de 20 anos

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA ENTREVISTA DO PROF. 05

A entrevista foi realizada em local e horário determinados pelo entrevistado. Assim, o encontro ocorreu na sala da Revista Ciência e Educação, no prédio da Pós-Graduação da Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru, à tarde, onde o pesquisador e o entrevistado permaneceram a portas fechadas e isolados de perturbações por outras pessoas durante toda a entrevista. O entrevistado é Licenciado em Física há mais de vinte anos, é professor efetivo de cargo da rede estadual de educação.

O entrevistado permaneceu calmo e descontraído, apresentando bastante segurança em suas respostas. Respondeu de forma pausada e refletia antes de manifestar-se, sem pressa ou sinais de ansiedade.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DO PROF. 05

PESQUISADOR: Bom, Professor, eu queria inicialmente agradecer a você, por estar nos auxiliando nesse trabalho, nessa pesquisa. Essa é uma pesquisa que tem por objetivo identificar o estado do ensino de Física na rede estadual paulista, e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. É para isso que nós estamos entrevistando os professores. Gostaria que você ficasse bastante relaxado, tranquilo, sabendo que os dados oriundos de nossa conversa serão mantidos em sigilo, sua identidade será preservada pessoalmente por mim, e os dados serão utilizados unicamente para fins acadêmicos. Então, fique à vontade para se expressar da maneira que achar melhor, para usar o vocabulário que achar melhor, sem nenhum tipo de receio quanto a críticas futuras. Ok? Pra gente começar, eu gostaria que você nos situasse a respeito da sua experiência profissional, da sua formação profissional, como é que foi, se tem algum curso de especialização, pós-graduação...por favor.

PROFESSOR: Eu sou formado a vinte e quatro anos, né? Eu acho que eu fui de uma das primeiras turmas aqui da XXX, de Física, né? Eh...bom, logo, eu já iniciei, né, eu não tinha nenhuma experiência anterior, eu me formei e depois eu comecei a lecionar. Eu não tinha, geralmente...o próprio estudante, né? ele já tem um contato ali, com a escola e tudo o mais. Eu me formei aqui em ZZZ, fui até São Paulo, então eu já comecei do jeito mais difícil. Na verdade, eu comecei a lecionar em XXX, periferia de XXX, sem experiência nenhuma, período noturno, então foi assim...bastante complicado pra mim. Mas...não interrompi em nenhum momento, sempre, né? desde que me formei, sempre tive só essa atividade, durante todo esse tempo, e durante esse tempo, eu também estive em escolas particulares, né? Eu sempre fui levando a...a...a Educação no estado e na rede particular também. E...bom, enfim, depois de São Paulo, voltei pro interior, e sempre trabalhei voltado para o Ensino Médio, nunca trabalhei no Fundamental, tive essa sorte, né? De sempre trabalhar com a minha disciplina, aqui no Ensino Médio. Então atualmente estou há vinte e quatro anos na Secretaria da Educação, e atualmente eu estou há dez anos na ETEC, que também pertence ao Estado, mas é de uma outra secretaria, a do desenvolvimento. E nesse período anterior, esses doze, catorze anos anteriores à ETEC, eu passei por umas duas escolas particulares.

PESQUISADOR: Perfeito. Você poderia nos descrever como costuma ser uma aula sua...os cuidados que você tem com referência à preparação, com o seu planejamento de aula?

PROFESSOR: Na sala de aula, você diz, ou anterior?

PESQUISADOR: Ambos.

PROFESSOR: Tá. No início, eh...você tem uma preocupação maior, até em termos de conteúdo. Com o tempo, acaba tendo uma facilidade, então hoje, pra...pra eu te falar, você tem o plano, né? o plano de ensino inicial, que deve ser seguido. Na rede estadual existem essas apostilas, os cadernos, né? como o dos alunos, então eu sigo, não só esse caderno, né? Então eu tenho o livro didático, eh...eu busco outras alternativas pra trabalhar. Então o preparo da aula em si, é só alguma novidade que eu queira encaixar, o artigo que eu leio, eh...algo que ocorreu, que a mídia está noticiando, né? que tenha a ver com a Física, eu vou acrescentando. No início, eu tinha a necessidade de ficar preparando aula a aula, uma lista de exercícios resolvidos tal e tal, com o tempo você vai...dominando. Dominando um pouco mais, né? você fica mais à vontade, até pra falar pro aluno: "olha, não sei te responder isso agora, tá? Próxima aula a gente volta, aí você me procura e a gente volta a discutir." Se eu pensasse nisso, no início, seria uma situação totalmente constrangedora pra mim. Hoje ela não é. Então eu tenho uma tranquilidade maior. Agora, a aula em si. Então, eh...por exemplo, começo lá na primeira série, eu sempre, em todo o assunto, eu tento buscar o que o aluno traz, do dia a dia dele e tudo o mais. Então em Mecânica, você vai começar a falar...sei lá, das grandezas, né? Eu começo a perguntar das distâncias, né? Da sua casa até aqui, Quanto tempo você leva, e vou chegando no conceito de velocidade, para depois entrar com as equações. O caderno, que o governo estadual, um dos pontos, positivos, né? que ele não tem só pontos positivos, mas um dos pontos positivos que ele traz é isso, ele trabalha primeiro esse resgate do cotidiano do aluno, pra depois você trabalhar com a parte conceitual mesmo, né? com as equações matemáticas, e tudo o mais. Então é basicamente dessa amaneira. Alguns assuntos, é mais fácil, eu acho assim, não sei se nós vamos chegar lá, de repente eu posso estar me antecipando, por exemplo, Mecânica, no início eu acho difícil, eu tenho uma certa dificuldade de trabalhar com o aluno, agora, conteúdos como Acústica, Óptica, Elétrica, Termologia, é muito comum pra eles, muito presente, então facilita muito mais, né? o seu trabalho.

PESQUISADOR: Certo...Eh...você então faz o uso de livro didático, os Cadernos...você dispõe de mais algum outro material para realizar sua ação didática? Ou você centra-se nesses mesmos?

PROFESSOR:Tá! Então o Caderno, né? o aluno tem com ele, até porque é uma exigência, uma exigência entre aspas, né? Há uma orientação bem incisiva que se use o Caderno, e eu acho interessante, né? É um material que está disponível, e eu acho que tudo que vem a agregar, vem a acrescentar. Você tem que tomar cuidado com a maneira como você trabalha. Então, por exemplo, você não pode trabalhar da mesma maneira um aluno da manhã e um aluno do curso noturno. O aluno da manhã, ele tem uma disponibilidade muito maior para o estudo, ele vem em condições melhores da escola do que um do curso noturno, então eu acho que esse Caderno, para o noturno, trabalha perfeitamente. Se você só trabalha com ele é suficiente. Agora, no período da manhã não. Então, eh...os alunos, eles recebem um livro didático, pra levar pra casa, é um projeto federal, os Cadernos são um projeto estadual, e o livro didático é federal. Então ele tem o livro didático, que fica na casa dele pra pesquisa, tá? As apostilas, os Cadernos, tal, eles trazem pra, pra sala de aula. Então, eh...eu complemento com o livro didático. Porque os Cadernos, eles trabalham bem essa questão do resgate do cotidiano do aluno, tá? Mas a parte matemática, a elaboração, né? de equações, praticamente nada. Então, pro aluno do curso da manhã, eu...há a necessidade de uma complementação. Então o que que eu faço? Trabalhei lá, o conteúdo, como o Caderno trouxe, questões que eu acho...muito repetitivas, ele peca por isso, ta? Eles batem muito em cima do assunto, isso acaba...assim...o próprio aluno reclama "...mas, eu já respondi isso, nós já vimos isso!". E tudo o mais. Terminei esse conteúdo, eu preparo uma lista de exercícios, um pouco mais...exigindo uma certa matemática, um raciocínio matemático mais elaborado, tá? Então nós fazemos essa lista de exercícios. Então é basicamente isso, eh...aí eu também tenho os recursos, eu busco bastante documentários, tomando o cuidado que, esse documentário não passe de vinte minutos, se não, você perde a atenção do aluno. Nós temos, na escola (nome) , onde eu trabalho, um espaço bom pra isso, temos um tipo de um anfiteatro mesmo né? onde você tem um equipamento, uma multimídia instalado lá, pronto, sempre, então você trabalha bem com ele. É uma sala escura,

e tudo o mais, aí então eu trabalho. Tem o conteúdo,por exemplo, de choques elétricos, então eu procuro alguma coisa, né? às vezes até pra iniciar o assunto, aí eles assistem àquele vídeo e a gente vai para o caderninho, e depois vai pra uma lista de exercícios. Nesse momento, por exemplo, eu estou trabalhando com o filme gravidade, porque é recente, né? é um filme, pelo menos as críticas assim, ele tá bem próximo, houve esse cuidado, né? de...de estar bem próximo da...da realidade da Física mesmo. E pra cada série, eu tô abordando um tópico diferente do filme. E é assim que eu faço, né?Às vezes é...é uma notícia num jornal, eu trago pro grupo discutir, a gente lê primeiro, depois a gente faz uma plenária na sala, né? Mas é o que eu falo, Adriano, não é em todas as turmas que você consegue fazer esse trabalho. A gente tem um problema muito grande com indisciplina, e quantidade de alunos em sala de aula, né? Então, realmente, esse trabalho de discutir em grupo, depois fazer uma plenária, uma geral, geralmente eu consigo fazer com os terceiros anos, que são alunos mais maduros, estão se preparando pro vestibular, né? tem um objetivo diferente. Pros primeiros anos é muito complicado. Questão de laboratório, não sei se esse assunto entraria. Nós temos um espaço, também pro laboratório. Já fiz algumas tentativas mal sucedidas de quarenta alunos num ambiente onde você tem muito vidro, né? aonde você tem que ter um controle maior. Eh...não consegui trabalhar. Agora, eu participo de um projeto, o PIBID, aonde nós temos, né? cinco estagiários, e junto com eles eu estou desenvolvendo isso, a gente divide a turma, né? uma vez por mês, vai lá, dezoito alunos, ficam uma parte comigo, a teoria, e com as meninas, né? a monitoria, com a prática, né? E depois a gente inverte. Porque os próprios Cadernos, eles apresentam, né? bastante atividades de laboratório, simples de fazer. A questão é você trabalhar com uma turma grande.

PESQUISADOR: Eh...você tocou várias vezes nos Cadernos. Então eles são, pelo que eu entendi, são parte integrante da sua ação.

PROFESSOR: Sim.

PESQUISADOR: Eh...você participou na época da implantação desses cadernos, acompanhou o processo...pode nos falar alguma coisa sobre isso?

PROFESSOR: Não, eh...faz acho que uns dez anos, mais ou menos, que lançaram esse material, ou pouco menos, sete anos, tá? Aonde eu estava, na minha escola, veio pronto. Eu não sei te dizer, posso estar enganada, se houve alguma discussão, ou grupo de professores se reunindo, mas, pra nós pelo menos, do interior, veio pronto. Eu me lembro que no ano anterior eu trabalhava com jornais, eles mandavam material num formato de jornal, nós trabalhamos numa recuperação, né? e depois, no ano seguinte, já vieram os Cadernos. ***E veio pronto!*** (grifo nosso). Pelo menos, não deram a mim espaço nenhum pra questionar. Nós temos um canal aberto, um site, da Secretaria da Educação, aonde você pode colocar sugestões, tudo o mais, né? eh...já...eh....houve algumas adaptações, nesse caderno, nesses sete anos, mas pouca coisa, né? ele tem o mesmo formato do início, praticamente.

PESQUISADOR: E após a implantação desse material, como você percebe a influência dele no seu trabalho?

PROFESSOR: Olha, Adriano, é como eu falei, né? Acho que tudo o que você tem, você tem que achar um a maneira de eh...adequar ao seu trabalho, e utilizar. Tá ali, se gastou um dinheiro muito grande, né? Em relação a isso, é um material, falando assim, temos material de qualidade, são, é bastante ilustrado, são coloridos, né? os Cadernos hoje, tem uma qualidade, até de papel, né? bacana. Que o aluno demora pra estar estragando esse material. Então eu acho assim, tem que ser usado. O que você tem lá, eu acho que o educador tem a obrigação de adaptar parcialmente, totalmente aquele material. É a mesma coisa do livro didático. O livro didático vem, o aluno leva pra casa, fica na casa dele, e, eh...também eu acho que é um recurso que tem que ser utilizado. Aquilo que eu falei pra você, você tem que adequar à sua turma. ***Pro período noturno, acho que é pro nível da linguagem, aquilo ali é o suficiente. Agora, pro aluno que tá se preparando pro vestibular, não é suficiente,***

tá?(grifos nossos). A maneira como as informações são passadas, elas são assim...muito rasas, eu acho. Não há um trabalho matemático, em cima de equações, praticamente nada, muito pouco. Um ponto, eh...negativo, que eu vejo nesse material, você nivela o estado todo, e a gente sabe que não é. Você tem uma distorção muito grande de região pra região, no país. Você pega um aluno, vamos lá, da área rural, certo? Ele tem os dois lados. O lado negativo, um material único, prum estado que não é homogêneo, em termos de educação, então você pega um aluno de uma zona rural, você pega um aluno de uma periferia de São Paulo, com quem eu já trabalhei no início, eu sei como é. E Você pega escolas que tem resultados ótimos, aqui no estado de São Paulo, então você tem algumas escolas que, ah...essas avaliações externas que eles fazem, tá muito próximo de muitas escolas particulares. Então não tem como você querer trabalhar da mesma maneira, com o mesmo material. Mas é aquilo que eu falei pra você, aí você tem que buscar isso, as adaptações, ta?***Só o Caderno, eu não acho suficiente pra preparar um aluno pro...pro...prum curso superior*** (grifo nosso). Daí eu acho que tem esse lado negativo. Agora, o lado positivo, é o que eu disse pra você, todo aluno tem o material ali com ele. Então você, ah...consegue trabalhar melhor a aula, em termos de tempo. Porque são duas aulas semanais, cem minutos por semana, né? Pra vencer um conteúdo de Física, que inclusive agora tem a Física Moderna, né? no Ensino Médio. Você ganha um tempo, a questão de passar lousa, do aluno estar copiando e tudo o mais, então na questão de tempo, você ganha. Ele tem o material ali que ele pode visualizar, tem imagens, figuras, tem gráficos, né? Que se você vai passar na lousa perde um tempo muito grande, então você tem esse material. É...eu vejo isso como algo positivo também, o aluno ter aquele material ali com ele***. Outra questão positiva, que eu vejo, você sabe que ainda muitos dos professores que lecionam Física, não são formados em Física,*** né (grifos nossos)? Então você tem uma grande quantidade de pessoal que é formado em Ciências, né? do pessoal...quando ainda é Matemática, tudo bem, né? mas são de outras áreas. Éna própria atribuição na Diretoria de Ensino...então vai lá e, quando não tem, chega de qualquer área e pode pegar qualquer disciplina, né. Tá assim. Que que acontece? Tendo aquele material, o professor é obrigado a pelo menos o conteúdo estar seguindo, tá? Que que acontecia? Muitas vezes eu percebia, chegava um aluno transferido lá na segunda, terceira série do Ensino Médio. Fui ver o caderno dele, Mecânica. Falei: mas o ano passado o que você aprendeu? Mecânica. E o ano anterior? Mecânica. Quer dizer, o aluno ele passa três anos praticamente dentro de um tópico só. Agora com esse material não. O aluno, quando ele é transferido, ele pode estar um pouquinho adiantado, ou atrasado, mas o conteúdo está sendo seguido. Então esse é um fator positivo, também, né? dessa...da questão desse material. Então, é o que eu falo, né? ***não é suficiente, mas é algo mais*** (grifo nosso).

PESQUISADOR: Certo...com relação ao desempenho dos alunos ao longo desses anos, você consegue perceber alguma mudança...positiva, negativa, ou segue inalterado...como você consegue visualizar numa linha do tempo, né? o perfil dos alunos e o perfil dos professores?

PROFESSOR: Você diz com esse material? Pós Caderno?

PESQUISADOR: Antes, ou depois, você pode fazer a análise do ponto de vista que achar melhor...Eu queria a sua impressão a respeito de como está a ação docente.

PROFESSOR: Olha, Adriano, eu tenho uma visão assim, eu não sei se a gente pode chamar de tradicional, até de ultrapassada. É o que eu falo, o coração da escola é o professor e aluno, tá? Aquilo que tá ali, são facilitadores, mas o que acontece na educação é professor e aluno. Durante o passar dos anos, eu vejo que os alunos se interessam mais, mas porque? Pela minha experiência. Eu já sabia que aquilo não dava certo, eu sabia como abordar, como devolver uma pergunta pra ele. Ele faz uma pergunta e você devolve essa pergunta modificada, em condições que ele mesmo responda, e isso a gente só consegue com o tempo, com a vivência. É o que eu sempre coloco, eh...o que eu sinto hoje, a política do Governo com relação à Educação é equipar a escola, tá? Então, realmente, muito material, nós temos uma máquina de xerox à nossa disposição na sala dos professores, nós temos computadores com impressora à disposição, os livros didáticos, os Cadernos, eh...uma sala de informática, que não funciona não sei porque, mas nós temos equipamentos novos lá. Mas não há preocupação nenhuma com o profissional. Então com o que o Governo se preocupa? Com o material. Eu acredito que é porque o aluno vai chegar em casa e vai contar, né, "olha, nós recebemos isso..." Eles tem um kit de material que eles recebem no início do ano, até com uma certa qualidade, eles tem kits de livro paradidáticos que eles

recebem, vem numa caixinha fechada. Claro, ótimo, eles tem que ter isso. Mas, e o professor na sala de aula? É o que eu falo, você pode ter tudo isso, se o professor não quer, não acontece, tá? É o professor quem vai gerenciar, é ele quem vai tirar o aluno ali, da inércia dele, então, eu tenho uma crítica muito pesada, né? com relação a isso, na...na preocupação com o material, e o professor, o profissional, ali do lado...então percebo isso em relação ao meu trabalho. Eh...a própria experiência foi me trazendo como, como lidar, sou um profissional muito melhor do que quando eu comecei, com certeza, né? em relação a isso. Agora, em relação aos alunos, eles tem recursos, em termos de informação, muito maiores do que há vinte anos atrás, né? Tem o lado positivo, que você fala de alguma coisa, eles já estão mais antenados, eles conseguem discutir, não é? Você usa exemplos mais elaborados porque eles já viram em algum lugar, Youtube, nalgum lugar eles viram, né? Então tem esse lado positivo que vem ajudar. Agora, eh...essa mesma situação, não é, te traz uma situação negativa. Porque você tá competindo com algo muito mais interessante. Porque eu vejo, as aulas de hoje, pelo menos em termos de espaço, é a mesma de quando eu fiz meu Ensino Médio, é assim, uma sala de aula, uma lousa, e giz, tá? Então, pro aluno que tem ali, na mão dele, um celular, que tem mil funções, então aquilo pra ele é muito mais interessante. Então nisso, eh...eu acho que, pro professor, você tem que buscar cada vez mais como utilizar aquele recurso que ele tem, né? mas saber filtrar as informações que ele tá recebendo e tudo o mais, é uma quantidade muito grande de informação, só que ele tem que saber a qualidade dessa informação, então é isso que...que a gente trabalha. Então voltando nessa questão, eu acho mais fácil, por mais que as pessoas falem a questão de disciplina e tudo o mais, talvez pela minha experiência, não sei, né? eu acho que, eh...eu tenho uma facilidade muito maior com meu trabalho, nesses últimos anos, de controle disciplinar nesses últimos anos, eh...em relação à essa questão, certo. Eu estou numa escola que ainda me proporciona uma situação que você tem...tem um certo controle. Agora, quando a gente fala de resultados práticos, tá? de nota, de papel, a grande dificuldade dos meus alunos, é a questão matemática, tá? Então, enquanto você tá na parte teórica, você dando exemplos, eles dando exemplos também, olha, mas eu vi isso, eu falava, mas você acha possível isso? É, é possível analisar, tá ok. Então vamos lá calcular agora. Eles tem uma dificuldade da Matemática que vou te contar! Ele chega no terceiro ano do Ensino Médio sem ser capaz de fazer uma divisão com decimal, né? Ele não...ele não sabe dominar uma tabuada para fazer qualquer tipo de operação. Então, esse é o grande problema. Até alunos meus já perguntaram, "Ah, professor, eu vi lá um curso de Física Teórica, Física Teórica não tem conta nenhuma? Então é só teoria, porque eu gosto de Física, mas não quero cálculo". Falei "Não, meu querido, infelizmente não, a Física tá de mão dada com a Matemática e é pra sempre, né? " Então a parte matemática, eu acho que ainda é o grande entrave das aulas de Física.

PESQUISADOR :Ok...eh...esses Cadernos do Aluno, eles são acompanhados de Cadernos do Professor, não é? Você já os leu?

PROFESSOR: Normalmente eu uso o mesmo do aluno, eu estou em sala de aula, né? Mas conheço, o Caderno.

PESQUISADOR: Ele consegue, realmente, assessorar o professor?

PROFESSOR: Consegue, Adriano. Nessa parte assim, eles te dão muitas dicas de como trabalhar, né? aquele conteúdo. É como o do aluno, né? tem um texto e ele vai abordando. Ali eles dão muitas dicas de como você iniciar um conteúdo, eh...muitas dicas de sites, de livros, né? Só que é assim, é aquela questão de você ter um tempo, de estudar aquele material. Mas é bem colocado, até as respostas eles dão dicas de como explorar como ele respondeu e como complementar aquilo. Então tem uma qualidade boa, só que é assim, outro grande problema nosso, é esse tempo de você estudar, estudar um material que não seja o conteúdo que você vai trabalhar em sala, aquele que vai te dar um suporte e tudo o mais. Eh...eu acho que é bem elaborado. Pra Física, eu gosto daquele material. Do Professor, ele é bem completo. Agora, o do Aluno, é o que eu falo, né? É raso, em termos de exigências, o Caderno do Aluno.

PESQUISADOR: Ok...Como você interpreta essa decisão do Governo em implementar esse material? Porque ele mudou bastante, né? a sala de aula...vamos dizer assim, vocês tinham o livro didático, que era um material de

apoio, e de repente, chega um volume grande de recursos que foi colocado aí. Qual a intenção que você consegue perceber nessa ação?

PROFESSOR: Eu acho assim, o Governo, ele é muito cobrado no setor de Educação. Porque os resultados são muito falhos, principalmente na parte de exatas, né? Então a sociedade cobra, tá? E ele tem que dar uma resposta pra sociedade. Então é como ele tirar das costas dele um pouco. Então vem a cobrança, ele fala assim "Olha, mas tem tudo lá, você tem uma alimentação de boa qualidade..."e tem mesmo, né? a merenda hoje é de boa qualidade, o seu filho tem todo o material didático disponível, parece que a partir do próximo ano até uniforme, né? Será fornecido, como as escolas municipais fazem, no fundamental. Bom, é o que eu falo, o que vem agregar, tá? a gente aplaude, a gente quer mesmo. Então, é uma forma dele dar uma resposta à sociedade. Tá, ó, o material tá aqui. Olha a escola, vem ver, uma sala de informática, uma sala de recursos, pro seu filho e tudo o mais, ele leva pra casa os livros que ele ganha e tal. Mas porque que não se obtêm resultados? Porque que a gente não tem uma melhora clara? Porque não há valorização e investimento no profissional. E daí, é ali, é o centro. Quer dizer, o aluno vai chegar em casa e dizer, dificilmente, né? olha, meu professor, falou isso, fez aquilo, tal. Poucos pais vão dar essa atenção, agora, quando ele chega com material, mesmo que ele não fale pro pai, à noite, o pai vai ver. Então fica assim, o Governo, "Ah...a minha parte eu tô fazendo, quem não tá fazendo são os profissionais da área." Então, eu acho que essa política, de bem intencionada, tem muito pouco, tá? O material é obrigação, nós pagamos impostos altíssimos, a gente tem que ter esse retorno mesmo, só que o pessoal ali, o do professor, você não tem. E que...que, Adriano, olha, pense assim, eu, por exemplo, falei que a vida toda eu tive dois trabalhos, por que realmente, o salário que me oferecem na rede estadual não é suficiente. Eu cheguei a dar sessenta e quatro aulas semanais, você divide isso, dá uma média de doze aulas por dia. Agora, por mais bem preparado que você esteja, por mais que você tenha um compromisso, você tem um limite, tá? Agora, você imagina como que é uma aula de professor de trabalha, que dá sessenta e quatro aulas em sala de aula. Hoje eu tenho quarenta e sete aulas semanais, né? Ainda é difícil, mais próximo, e essa carga, essa sobrecarga que eu tive, me impediu do que? De eu me aprofundar nos meus estudos. Eu não tinha, né? desde o início, particular, particular e estado, consegui fazer uma especialização até, aqui na UNESP, né? e são cursos, cursos...até agora o Centro Paula Souza dá uma abertura maior, permite que você vá pra São Paulo e tudo o mais, mas é assim. Então você é...o profissional está abandonado na Secretaria da Educação. Totalmente, o professor totalmente.

PESQUISADOR: Você acha que a equipe que elaborou esse material tem conhecimento da realidade da sala de aula, realidade do professor e do aluno?

PROFESSOR: Olha, a maneira como ele foi colocado, pra mim é uma linguagem tranquila, né? principalmente no Caderno do Professor. Eh...eu aprendi muito com esse material, muitas coisas, a maneira de trabalhar. É o que eu falo, ele dá muitas dicas pra você explorar a resposta do aluno, tá? Eu achei interessante, então eu acredito que houve sim, eh....essa questão de ter alguém da área? né, pra esse material. Agora, eu não sei como é que poderia ter feito uma adaptação, né? pra diferenciar um pouco. Eu acho que, por exemplo, divide lá em três áreas lá o estado. Então quem vive lá em zonas afastadas, ele quer um exemplo do dia a dia dele, né? da onde ele vive, se ele vive numa fazenda ou se ele vive...prum aluno lá de São Paulo, né? da capital, que é outro ritmo de vida, trabalhar lá com aquela situação, aluno de interior tem uma vida diferente. Então eu acho assim, que não houve essa preocupação nem esse cuidado. Tá aqui, né? o material é esse, tá aqui. É o que eu digo, eu adapto, eu complemento tal, tal, mas eu não sei se todo professor tem essa disponibilidade. Quem for trabalhar, tá aqui, ó, corrige responde, corrige, responde. Realmente, não houve ganho nenhum...agora, se você consegue, né? eu não digo nem desse professor, que ele não tem esse tipo, de repente ele tá começando a carreira dele, ou é de outra área, não é da área da educação, né? então ele tem essa dificuldade de complementar. Mas assim, eu tenho essa opinião particular, as pessoas não...não concordam comigo, eh....a elaboração do Caderno do Professor, pra quem lê direitinho, pra quem se preocupa, eu acho que acrescenta sim, ajuda o profissional.

PESQUISADOR: Você gostaria de fazer mais algum comentário?

PROFESSOR: Não, eh...eu acho assim, o importante, eu não sei como você vai colocar nesse material, porque vocês que estão num nível, né? mais alto, eu digo assim, vocês estão trabalhando mesmo com o...com...o...o que o professor tá trazendo pra vocês, esse material, eu acredito que tenha até uma facilidade de chegar aos órgãos, né? acima. Eu acho que...que...que eles tão errando nisso. Que Educação, se faz com aluno e professor, tá? Tudo o que vem, vem complementar e ajudar, mas se você não trabalha como essa questão de número de alunos na sala de aula, e qualidade do professor, pra que ele trabalhe, sei lá, trinta horas por semana, trinta e cinco que seja, que ele tenha espaço pra estudo, tenha um tempo, né? pra estudo e pra preparar, é chover no molhado. É o que a gente tem visto, tem muito dinheiro sendo gasto, e os resultados, dessas avaliações externas, não saem, tá no mesmo patamar, a diferença é muito pouca, pra você ver, pelo que é investido. Então acho que esses recursos tem que ser melhor direcionados. É o que eu digo, você pode dar, se o professor não quiser usar, não vai acontecer. E as condições com as quais o professor chega na sala de aula. É o que a gente vivencia hoje, então eu bato nesse ponto, número de alunos em sala de aula e carga horária do professor. Acho que são dois pontos que teriam que ser revistos pela Secretaria da Educação. Porque se não a gente vai patinar e ficar no mesmo lugar sempre. Só.

PESQUISADOR: Só? Então, Professor, eu queria agradecer a você, pela sua predisposição, tá? Mais uma vez garantir a ética da pesquisa, e seguramente os resultados daqui serão encaminhados à Secretaria da Educação. Não será uma pesquisa de gaveta, tá bom?

ENTREVISTA 06- PROF. 06
Entrevistado: Profa. 06
Data da entrevista: 02/04/2014
Duração: 0:32:22
Local: Escola estadual do interior de SP
Horário: 17:00
Formação: Licenciatura Plena em Matemática, pós-graduado (Lato Sensu, à distância)
Experiência docente: 07 anos
CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA ENTREVISTA DO PROF. 06

A entrevista foi realizada em local e horário determinados pelo entrevistado. Assim, o encontro ocorreu em uma das salas de aula de uma escola da rede pública estadual de educação, em horário de ATPC disponibilizado pela Coordenação da escola, onde o pesquisador e o entrevistado permaneceram a portas fechadas e isolados de perturbações por outras pessoas durante toda a entrevista. O entrevistado é Licenciado em Matemática desde 2007 e pós-graduado (lato sensu, à distância), trabalhando desde então como professor eventual da rede estadual de educação, lecionando as disciplinas de Matemática e Física em cursos regulares e para jovens e adultos (EJA), e trabalha também como professor auxiliar na disciplina de Matemática.

Apesar da entrevista ter-se dado em ambiente calmo e isolado de testemunhas, o entrevistado aparentou certa preocupação e tensão, especialmente durante a fase inicial da entrevista, exteriorizando certa insegurança, porém, com o passar do tempo, foi descontraindo-se e permitindo que suas palavras fluíssem de forma mais tranquila, de forma que terminou por expressar-se de forma bastante tranquila ao final da entrevista.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DO PROF. 06

PESQUISADOR: Primeiramente eu queria agradecer a sua disponibilidade em nos conceder essa entrevista, e garantir que a sua identidade será preservada, de acordo com o termo de consentimento livre e esclarecido, e que a nossa pesquisa tem por intento, compreender um pouco melhor a respeito da área de ensino de Física na rede estadual de ensino de São Paulo, e como os professores efetuam sua prática didática. Então, fique à vontade para se expressar da maneira que achar melhor, pelo tempo que achar mais adequado. Fique tranquilo e bem à vontade.

PROFESSOR: Tá ok.

PESQUISADOR: Primeiramente, eu gostaria que você falasse um pouco a respeito da sua formação profissional, sua formação acadêmica, a sua experiência docente, o tempo que já tem em sala de aula, se tem algum curso de especialização ou de pós graduação, se é efetivo ou não.

PROFESSOR: Sou formado em Matemática, né? pela Universidade XXX, que me deu também a possibilidade de lecionar Física, pela grade curricular, fiz pós graduação no Ensino da Matemática e da Física, pela ZZZ, né? educação à distância, eu leciono desde 2007, mais no campo da Matemática do que da Física, mas alguns anos, né? do primeiro ano do Ensino Médio até o terceiro ano do Ensino Médio lecionei Física, durante dois anos. Então, desde 2007 eu estou na área, que eu leciono, eh...é isso.

PESQUISADOR: Essa pós graduação que você mencionou ela é stricto sensu ou lato sensu, isto é, a nível de especialização ou ela deu um título à você?

PROFESSOR: Eu acho que, à título de especialização. É Metodologia do Ensino da Matemática e da Física, foi uma especialização.

PESQUISADOR: Não lhe deu o título de Mestre...

PROFESSOR: Não.

PESQUISADOR: Ah, tá, então é lato sensu...ótimo. Eh...poderia descrever como costuma ser uma aula sua, na área de Física, como você prepara a aula, como você se prepara pra a mesma?

PROFESSOR: Eu costumo estudar bastante tempo antes, né? tem que estudar sempre, né? Procuro em livros didáticos, atualidades, sempre relacionar a alguma coisa do dia a dia, a algum conteúdo, da televisão, bastante experiências,né? bastante fenômenos, né? revistas...sobre Ciência, né? assim, científicas, internet...então, depois de toda uma pesquisa, eu elaboro uma aula, né? ao nível da classe, o que depende muito, varia de classe pra classe, e dou exercícios de acordo com aquilo, as vezes uma síntese, as vezes uma pesquisa, exercícios, né? cálculo mesmo, desenvolvimento dos cálculos, as vezes eu tenho necessidade de voltar na Matemática com eles pra poder conseguir a resolução dos exercícios completa.

PESQUISADOR: Tem algum material que você use e considere ele como principal ou central em sua atividade didática?

PROFESSOR: Pra minha atividade? Como eu ensinei bastante a Física pro Ensino Médio, então a questão das instalações elétricas, nessa parte de Estática, todos aqueles elementos que a escola possui, ou quando não, eu consigo comprar os elementos e montar com eles os circuitos, né? pra que eles compreendam tudo certinho. Na parte de Elétrica.

PESQUISADOR: Certo...e em termos de materiais didáticos, recursos didáticos, tem algum que seja central para o seu uso, ou todos ocupam mais ou menos o mesmo nível de importância?

PROFESSOR: Olha, praticamente, todos tem mais ou menos o mesmo nível de importância. Alguns eu uso filmes, outros slides, né? dependendo do conteúdo eu tenho um material específico.

PESQUISADOR: Ok, eh...Como você costuma fazer uso do livro didático? Como você costuma utilizá-lo em suas aulas?

PROFESSOR: O livro didático? Pra falar a verdade, eu acho que eu utilizo mais que os alunos. Eu normalmente tiro daquilo, né? a base assim, raramente eu distribuo o livro didático pros alunos, porque a aula de Física são duas aulinhas por semana, quando não cai em feriado ou alguma coisa, então fica complicado. Mas assim, eu peço sempre pra eles pesquisarem alguma coisa, trago algo impresso pra eles, por causa do tempo mesmo, né? Sempre relativo à matéria, questão de pesquisa, mais é assim, depende da clientela que a gente recebe também, né? É muito relativo, de classe pra classe. Normalmente eu trabalho mais com material impresso, que com o livro didático.

PESQUISADOR: Que tipo de material impresso você usa?

PROFESSOR: Revistas...eu xeroco a parte da revista, pra trabalhar em grupo, xeroco os exercícios e entrego, também pra trabalho em grupo...

PESQUISADOR: Esses exercícios, de onde você costuma retirar?

PROFESSOR: De alguns livros didáticos.

PESQUISADOR: Tem algum de sua preferência?

PROFESSOR: Olha...livro didático, eu pesquiso em vários, eu não sei o autor ao certo pra te falar, mas eu tenho várias coleções de Física. Tem um...são três em um...pra o primeiro, segundo e terceiros anos do Ensino Médio, mas eu não vou saber pra te falar...mas eu uso bastante.

PESQUISADOR: Certo...eh...

PROFESSOR: Eu uso um caderno de Física também, do ENEM, que eu achei bastante interessante, porque ele passa, não profundamente, não aprofunda os exercícios, mas ele vem também com um...um CD, então, dependendo do conteúdo, às vezes, com o auxílio do CD, fica mais claro, por causa da ilustração, né? com os desenhos, os trabalhos de lá, tudo certinho. A gente passa o conteúdo, explica de várias maneiras, faz as experiências pra mostrar, aí, eu apresento o CD pra eles.

PESQUISADOR:Eh...e com relação aos Cadernos do Aluno e do Professor, você tem alguma experiência com relação ao seu uso? Você usa esse material?

PROFESSOR: No primeiro ano em que eu dei Física, não tinha Caderno do Aluno, então no primeiro ano, né? eles colocaram o Caderno do Professor. Então, eu seguia corretamente cada etapa deles, mas assim, nunca o que tinha lá era o suficiente. Sempre precisava de um acréscimo, né? Textos bem elaborados pra que eles pudessem

entender, recortes, experiências, então todas as experiências que eles propuseram no caderninho, eu tentei fazer com os alunos. Algumas, eu percebi que precisava de um pouco mais de explicação. Porque assim, eles não conseguiam pegar na experiência o que eu queria passar, outras não, de cara...aquela de sombras, copo descartável...conseguiam entender tudo certinho, a da onda mecânica, onda eletromagnética, a diferença das duas, então, dependendo da experiência, precisava de uma maior explicação pra eles chegarem no resultado proposto.

PESQUISADOR: Qual a sua opinião a respeito desse material? Ele tem sido de auxílio a você?

PROFESSOR: Algumas vezes sim...outras não.

PESQUISADOR: Poderia explicar um pouquinho melhor?

PROFESSOR: Olha, como posso te dizer...tem exercícios...exercícios que eles precisam de uma base que eles não tiveram ainda, então eles não tem a base para conseguir resolver aquele determinado exercício, e eu percebo também nos caderninhos de Matemática a mesma coisa. Eles lançam o exercício, que precisa de um determinado conteúdo, só que isso só vai ser visto dali a um tempo. Quer dizer, adiante, só no próximo caderninho, no caderninho dois, mas o conteúdo que ele cobra no caderninho dois vai ser visto no caderninho três. Então às vezes, não tem essa base, né? No de Física nem tanto, mas eu observo isso bastante no de Matemática. É isso, tipo radiciação, mas eu ainda não ensinei pros alunos, porque eu ainda to no primeiro caderninho, aí no segundo vem a matéria, aí a gente tem que retomar aquele determinado conteúdo. O de Física, como eu já comentei, né? poucos anos eu trabalhei, então...o de Física, esse ano, eu já achei ele mais completo, né?

PESQUISADOR: Esse ano você está lecionando pra que série?

PROFESSOR: Terceiro Ensino Médio do EJA. Então, como o tempo é curto, não tem como a gente cumprir todas as etapas, tem que dar uma...condensada.

PESQUISADOR: Você disse que começou em 2007, então você acompanhou o momento da implantação desse material?

PROFESSOR: Isso.

PESQUISADOR: E como foi a implantação? Qual a sua impressão a respeito desse momento, da transição para esse novo material?

PROFESSOR: No começo tinha só o caderninho do professor, né? Então ele auxiliava o professor, ele explicava para o professor, ele vinha com...endereços eletrônicos, para o professor pesquisar...Então era assim, como posso dizer...uma coisa nova na educação, né? Muita gente foi contra, bastante gente não usava, sentia

dificuldade...com os alunos. Aí, com o tempo, o Caderno do Professor foi melhorando, foi adaptando à realidade, os exercícios já...como posso dizer...nós fomos nos adaptando ao caderninho do professor, às instruções aos caderninhos dos alunos, os exercícios, né? Mas mesmo assim, ainda percebo um...uma dificuldade assim, na hora de trabalhar os conteúdos.

PESQUISADOR: Por quê?

PROFESSOR: Como eu comentei anteriormente, às vezes eles cobram um conteúdo que ainda não foi passado, ***e eles exigem isso*** (grifo nosso), né? E o que a gente tem que fazer? Deixa aquele conteúdo, guarda esse exercício, reserva ele, e depois a gente retoma ele, aí resolve através das propriedades...um exemplo seria a radiciação, depois retoma a aí resolve aquele exercício, né? pra que o aluno obtenha mesmo a qualificação necessária.

PESQUISADOR: Eh...você teve algum tipo de preparação, ou formação para a utilização desse material?

PROFESSOR: Não. Nunca tive, na verdade. Assim, alguma coisa ou outra, num htpc, uma instrução, mas até como eu não sou efetiva, isso pode até ter acontecido, mas eu não pude participar, não fui convidada a participar.

PESQUISADOR: Como você qualificaria o nível desses Cadernos, do Professor e do Aluno, o nível deles, a utilização, a utilidade deles realmente?

PROFESSOR: Como posso dizer...? Você fala uma nota? Bom...excelente...?

PESQUISADOR: À sua escolha.

PROFESSOR: Olha, de maneira geral, com uma apostila, você ganha tempo, eles já tem um resumo, se a aula for bem preparada, em cima daquele conteúdo, ele é um bom recurso. Ele auxilia bastante. Mas é que existe toda uma preparação. Eu acho assim, só ele, não é o suficiente. Precisa de um reforço, de uma reportagem, sempre paralela. Precisa do caderninho, não só do caderninho. Uma reportagem, um vídeo, um comentário, uma matéria diferente, junto ao caderninho, algumas experiências também, né, se bem que o caderninho vem com muitas experiências, né? Tem a questão também do laboratório na escola estar funcionando, tem uma série de coisas, né? Que influenciam.

PESQUISADOR: Com relação a esses experimentos, você tem conseguido efetuá-los de maneira satisfatória?

PROFESSOR: Alguns sim, os que eu me propus a fazer sim. Assim, pegando o material de casa, usando o dinheiro do meu próprio bolso, eu consigo realizar. Alguns, que exigem assim, mais materiais na parte de Química, ácidos, essas coisas, então você pede pra escola, ou quando a escola não tem a gente tem que só passar assim,como um vídeo ilustrativo, uma imagem, pra que eles possam entender, né? Na maioria das vezes, eles

conseguiram e foram satisfatórios. A experiência é...como posso dizer...ver a realidade, ver o que realmente acontece pra eles, né?É mais complicado sem ver o concreto, né, fica mais fácil de entender.

PESQUISADOR: Você não é uma especialista na área, não é? Você é uma matemática, então, você, tendo uma visão "de fora" , portanto, de uma pessoa de outra área, como você analisa o Caderno do Professor para a sua ação didática?

PROFESSOR: O Caderno do Professor? Você fala em relação ao que está posto lá?

PESQUISADOR: Em relação ao seu trabalho em sala de aula.

PROFESSOR: É, ele tem me auxiliado bastante, né? Sites, material...algumas coisas que eu discordo eu tento adaptar à realidade que eu tenho ali, né? porque nem sempre a clientela que eu tenho eu consigo trabalhar aquele determinado conteúdo. Às vezes eu preciso de recuperações, eh...retomadas de conteúdo...então às vezes até o tempo é curto pra lecionar todo aquele conteúdo, a quantidade de exercícios, né? Quer dizer, tem que tentar adaptar. Eu tento adaptar, né? Sempre de acordo, o que é muito relativo, de sala para sala, né, de aluno pra aluno, se você for ver.

PESQUISADOR: E com relação ao aluno, esse Caderno, como você enxerga ele para o aluno, em relação ao momento antes da sua chegada? Agora ele tem esse material em mãos, anteriormente não o tinha. Você conseguiria traçar um paralelo entre as duas situações?

PROFESSOR: Olha, antes, ele não tinha o Caderno em mãos, hoje ele tem, vou colocar assim, pro aluno, pras alguns, pros mais interessados, eles já vão sozinhos, eles pesquisam, eles leem. Alguns leem até reportagens referentes àquilo. Outros, né? é só mais material de sala de aula, não tem tanto interesse, não tem a base, não tem entendimento pra aquilo, né? então precisa mais do auxílio do professor.

PESQUISADOR: A utilização, então, desse material, te facilitou, de alguma maneira, a atividade docente?

PROFESSOR: Facilitou, com certas adaptações, facilitou.

PESQUISADOR: Como?

PROFESSOR: Na resolução dos exercícios, já vem com uma base, né? já vem com uma explicação, claro que a explicação depende do professor, mas assim, ele vem detalhado, tem textos a respeito, algumas coisas que eu teria que pesquisar, hoje a gente vai adaptando ao que existe no caderninho. Lógico que trazendo coisas novas, né? Mas você consegue montar a sua aula, todas as salas estão vendo praticamente o mesmo conteúdo, algumas estão...assim, um pouco mais atrasadas, outras um pouco mais adiantadas, dependendo do nível da sala, mas você praticamente sabe onde eles estão e onde eles pretendem chegar, né? então você já tem um traçado.

PESQUISADOR: Como você enxerga o aluno formado por esse material, os Cadernos?

PROFESSOR: Eh...olha...complicado, né? Porque assim, o Caderno, essa nova fase da educação, é pro aluno interessado, que é um aluno que gosta de pesquisar, que procura sempre, né? utilizar as experiências. Agora, aquele aluno que não tem muito interesse, através de experiências, deixar pra que ele tire as conclusões e que ele construa o conhecimento dele, é mais complicado, né? Seria pra formação de um aluno crítico, um aluno que, através do que ele está obtendo, ele vá criando, ele vá aumentando seu conhecimento, agora o aluno que ele não tem essa base, é complicado, né? pra ele. Se aplicado de maneira correta, junto de um professor bem preparado, com um aluno interessado, seria maravilhoso, é que a gente não tem essa realidade. Os três juntos...o aluno, que é o principal interessado, né? se for analisar, acho que sim..

PESQUISADOR: Então, na média, qual é a realidade que você tem?

PROFESSOR: Ah...olha...***(longa pausa e suspiro profundo, olha para baixo antes de iniciar a resposta)*** complicada a resposta a essa pergunta...um aluno...vai sair bem informado, vai sair com um conhecimento prévio, mas vai depender dele, né? da experiência que ele vai conseguir adquirir com isso. A formação que ele, junto, lógico que com o professor, o mediador ali do conhecimento, consiga criar pra ele, a situação.

PESQUISADOR: Eh...sairá algum cidadão crítico?

PROFESSOR: Sinceramente? Humpf...não! alguns..sim, alguns até já são, outros não, é a realidade. Se for a realidade, é essa...***(olhar triste e balanço de ombros, a cabeça tendendo para baixo)***.

PESQUISADOR: E como você interpreta a intenção da implantação desse material na rede? O que você acha que é a intenção, o que se pretende, o que está por trás dessa modificação?

PROFESSOR: Olha...o que está por trás? Imagino assim, que o objetivo seja, é o que a gente tava lendo no último atpc, um planejado, a gente viu no atpc, que cada estado eles tinham assim, que adaptar à realidade do aluno, que eles tinha que traçar uma meta, né? do que eles anunciam como base, pra poder seguir. Na verdade seria isso, uma linha de conhecimento, uma necessidade do aluno, com aquela determinada disciplina. Eu imagino que seja isso, uma linha de conhecimento onde satisfaça as necessidades daquele aluno. Mas normalmente não acontece, né?

PESQUISADOR: E o que acontece?

PROFESSOR: O que acontece? É a questão...do crítico lá, que a gente sempre acaba discutindo. Pro aluno, que já vem com toda a base, que já vem com educação, realmente ele consegue produzir o conhecimento dele, mas...os outros não. Alguns, não. Então existe lá essa parte moderna do ensino, né? que foi colocado agora, né? os caderninhos, listas enormes de exercícios, esses cadernos completinhos pra gente, e o ensino de antigamente.

Dependendo da situação, eu ainda sou o ensino tradicional. Alguns alunos, eles aprendiam melhor com esse tipo de ensino. Quando não era progressão continuada, quando a educação era diferente, então, é assim...envolve o meio social deles, a educação que já vem de casa, o interesse, o trabalho com adolescentes, muita coisa envolve. Quando eles chegam aqui, tudo isso que eles lá fora...determina o que eles vão ser aqui, né? Física, uma pessoa que não tem uma perspectiva de vida grande, ela...não vê porque aprender Física, né? Eu vou ser pedreiro, embora use muito a Física e a Matemática, eles não conseguem enxergar, mesmo o professor colocando situações do dia a dia pra ele, ele não consegue ver uma utilidade pra Física! Pra Matemática! Só que ele usa a Física e a Matemática diariamente, no trabalho como um...servente de pedreiro, como um pedreiro, tudo, né? Na verdade, a Física e a Matemática estão em tudo. Mas ele não consegue usar essa relação, pode até ser feita por uma outra pessoa assim, mas ele não tem essa vontade, essa questão de...vai levando tudo do jeito como ele aprendeu, não procura saber mais, não procura relacionar um conhecimento ao outro, então é aquilo, o meio dele faz com que ele seja dessa maneira. Aí o caderninho pra ele é só mais um caderninho, né? isso que é. Isso tratando da nossa realidade, não do que as pessoas que elaboraram o caderninho acham a respeito do caderninho, né. **Uma coisa é quem tá dentro de sala de aula, outra coisa é quem elabora o caderninho. Tem noções totalmente diferentes assim, de escola pra escola, de classe pra classe, são diferentes os alunos, né?**

PESQUISADOR: Você acha que quem escreveu esse material, elaborou ou escreveu esse material, tenha conhecimento sobre a realidade do professor e do aluno das escolas públicas?

PROFESSOR: Sinceramente? Deve ter estudado a respeito, mas...ter participado das escolas públicas na realidade, não! Até pelo tempo que eles estipulam aquilo. Duas aulas são suficientes? Não são suficientes! A gente precisa chegar, conversar com os alunos, acalmar os alunos, arrumar as carteiras, limpar a classe, então é uma série de coisas assim. Eles colocam uma classe limpa, uma classe arrumada, com alunos educadíssimos, morrendo de vontade de aprender, e a gente chega e depara com situações...não digo opostas, mas situações diferentes, nem todas as classe são totalmente complicadas, mas mesmo assim, o tempo que eles colocam...material pra ser utilizado em tantas aulas...duas aulas, você precisa sempre reforçar, você precisa retomar conteúdo. Então, que nem eu, eu dou aula pro EJA, há quantos anos esses alunos estão sem ter Física? Sem ver Matemática? Sem ver uma função? Então, como que eu vou chegar lá pra eles e falar de notação científica? Há quantos anos eles não veem isso? Desde a sexta série? Tem mulher com sessenta anos! Passar exercício sobre notação científica...propriedades de potências de mesma base...pra poder efetuar as operações, isso pra uma forma simples de Física. Imagina então depois aqueles estudos de situações com gráficos, envolvendo várias forças sobre um determinado objeto. Então, não é simples assim, duas aulas...duas aulas, dependendo da classe, e olha lá! Aí, a gente consegue. Então é muito complicado, né? você percebe que eles não estão na mesma realidade que a gente. E olha que eu trabalhei em várias cidades, várias escolas, e eu posso falar, todas são organizadas. É que a realidade do aluno é muito diferente do que eles tem pra eles, né? Todas bem organizadas!...mas é assim...não tem como você cumprir aquele tempo, mesmo chegando na situação proposta, como eles imaginam que seja dentro da sala de aula. É impossível (risos)

PESQUISADOR: Você tem cumprido o currículo, seguindo essa sistemática que você mencionou?

PROFESSOR: Não. A gente vai, de tanto em tanto, né? sempre eh...eu imagino que assim, sempre eu preciso que eles aprendam, não adianta passar por passar, quem aprendeu, bom. Não. Vou procurar atingir o maior número de pessoas, de preferência, todos. Que a gente sabe que sempre alguém vai ter um pouco mais de dificuldade. Se conseguir atender individualmente, vou e explico individualmente, se for o caso, né? Mas a gente não consegue fazer isso. Numa classe em média com trinta alunos, é impossível. Lógico que a gente perde um tempinho pra ajudar um aluno, que a gente prepara aula, mesmo usando o que eu comentei com você, bastante xerox, bastante impressão, é complicado, nunca a gente vai dar conta daquele conteúdo, então a gente vai ensinar, se for pouco, pelo menos aquilo eles dominam, quer dizer, as habilidades e competências propostos naqueles exercícios, procurar atingir, né? procurar sanar as dúvidas deles lá, durante as aulas, ou nas próximas aulas. Eu tenho sempre assim, passo as respostas na lousa, mas eu costumo resolver todos os exercícios que passo, porque eles tem dificuldade, né? Às vezes, eles copiam uma resposta, desenvolvem o exercício inteirinho, de forma incorreta, e o final é a resposta, tanto é que nas avaliações, eu corrijo inteirinho o exercício. Às vezes, o aluno errou só a resposta, eu até considero o método que ele desenvolveu, mas a resposta, sendo uma cópia, ele não aprendeu...então não adianta ele colocar uma resposta certa, o que eu gostaria, o que eu pretendo quando

entro na sala de aula, é que ele consiga desenvolver, tanto compreender, como analisar e realizar um cálculo e chegar na resposta correta. Só a resposta, é o que eu falo pra eles, a máquina de xerox cópia perfeitamente bem, melhor que na lousa. Então, pra chegar ao nosso objetivo, vamos pelo menos tentar, nem que leve mais tempo, do que a Proposta, tanto é que a gente não consegue terminar o quarto caderninho, o quarto caderninho praticamente é impossível. Até o terceiro a gente chega...cumpre, né? Até, no máximo, o finalzinho do terceiro. Quarto a gente...chega a entrar...por causa do tempo, né? dos exercícios, se for fazer bem feitinho.

PESQUISADOR: Isso tem acontecido várias vezes?

PROFESSOR: Várias vezes. Todas as vezes que eu tentei...não consegui terminar até o último caderninho. E com classes totalmente diferentes, assim, desde as mais complicadas até as mais avançadas, eu senti dificuldade do mesmo jeito assim. Eles não conseguem acompanhar. É muito rápido, né? o tempo proposta é muito rápido.

PESQUISADOR: Mas isso consta do Currículo, não é?

PROFESSOR: **(Voz baixa e evitando contato visual direto)** Consta...

PESQUISADOR: Então, que que tá acontecendo aí, em sua opinião?

PROFESSOR: Olha**...a realidade...de quem elaborou o Currículo, não bate com a realidade de sala de aula.**

PESQUISADOR: Gostaria de comentar mais alguma coisa a respeito disso, impressões pessoais?

PROFESSOR: Não. Já comentei todas (risos).

PESQUISADOR: Tá bom então, gostaria de agradecer mais uma vez à sua contribuição e, quando a gente tiver uma definição a respeito do trabalho, a gente vai passar pra você os resultados.

PROFESSOR: Tá bom, gostaria de saber...

PESQUISADOR: Obrigado.

ENTREVISTA 07
Entrevistado: Prof. 07
Data da entrevista: 05/05/2014
Duração: 1:29:46
Local: UNESP – BAURU – PÓS GRADUAÇÃO – SALA DA REVISTA CIÊNCIA E EDUCAÇÃO
Horário: 08:00
Formação: Licenciatura Plena em Física, Mestrado em Ciência e Tecnologia de Materiais , Doutorado em Ciência e Tecnologia de Materiais (em curso).
Experiência docente: 15 anos

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA ENTREVISTA DO PROF. 07

A entrevista foi realizada em local e horário determinados pelo entrevistado. Assim, o encontro ocorreu na sala da revista Educação & Ciência, no prédio da pós graduação da Faculdade de Ciências de Bauru, no período da manhã, onde o pesquisador e o entrevistado permaneceram a portas fechadas e isolados de perturbações por outras pessoas durante toda a entrevista. O entrevistado é Licenciado em Física desde 1996, possui o Mestrado em Ciência e Tecnologia de Materiais e está em fase de conclusão do Doutorado pelo mesmo programa. Atua desde 1997 na rede pública estadual de educação como professor de Física. O entrevistado mostrou-se calmo, tranquilo e confortável durante toda a entrevista, respondendo de forma bastante direta aos questionamentos apresentados pelo pesquisador.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DO PROF. 07

PESQUISADOR: Primeiramente, eu queria agradecer a você pela sua contribuição, pela sua predisposição em estar aqui nos auxiliando nessa pesquisa, e garantir que essa nossa conversa, essa entrevista terá a sua identidade preservada, dentro dos padrões de ética exigidos pelas pesquisas acadêmicas da UNESP, e gostaria que você, eh...falasse da maneira que se sentir mais à vontade, aquilo que você realmente sente a respeito da sua atividade docente, porque a nossa pesquisa busca, eh..tecer um quadro, o mais verídico possível, à respeito do ensino de Física na rede pública estadual paulista, né. Então, qualquer dúvida que você tiver, fique à vontade para se manifestar, tá bom? E, pra começar, eu gostaria que você falasse um pouquinho a respeito da sua formação profissional, da sua experiência docente, onde se graduou, ou se possui algum curso de especialização ou pós, tá?

PROFESSOR: Bom, eu sou formado pela Universidade Federal de XXX, formei em 96, iniciei minha carreira em 97, como professor eventual, eh...no primeiro ano dei praticamente só aulas de Química, e depois que eu consegui aulas de Física, em várias escolas, na época, em quatro ou cinco escolas. Eh...em 2000 teve um concurso, na verdade, o concurso acho que foi em 98, 99, e em 2000 assumi um cargo de Física efetivo, na escola em que eu estou até hoje. Então, praticamente tenho dezessete, dezoito anos de experiência, sendo que quinze, na mesma escola, né? Eh...minha escola, é uma escola de periferia, é um bairro numa região que sempre foi muito mal vista em ZZZ, que é a região norte, eh...o bairro é o YYY, eh...a escola lá nunca teve um bom...uma boa visão dentro da comunidade, eh...de ZZZ mesmo, não só da comunidade local, por ser nessa região, que é dita de...de extrema violência e pobreza. Eh...em 2000, eu comecei a...o Estado começou à tentar capacitar os seus professores de uma maneira mais efetiva, então foram criados vários, eh...várias atividades pra serem feitas fora do horário acadêmico, eh...eu as fiz todas, todas as que teve, foram as teias do saber, né? Então, todas essas capacitações que, teoricamente, eram encomendadas pela Secretaria da Educação, eh...e que deveriam melhorar a...o nível do ensino, eu...eu as fiz. Eh...um tempo, também eu fiquei afastado, junto à Coordenação, de escola, e todas as capacitações que teve, pra Coordenador, eu também participei. Fora isso, eu tive um curso grande aqui na...na UNESP, de, mais ou menos, umas 360 horas, na verdade acho que umas 420, que é o PRÓ-CIÊNCIAS, né? eu fiz esse curso também, não me lembro o ano. Hammm...fora isso, fiz oficinas no INPE, fiz oficinas aqui, na UNESP, de construção de telescópios, eh...fiz um Mestrado, iniciando em

2008...iniciando em 2006 e terminando em 2008, na área de Materiais, e em 2010, ingressei no Doutorado, que eu pretendo estar terminando agora, na área de Materiais também.

PESQUISADOR: Com relação às suas aulas, você poderia dar uma descrição de como elas costumam ser? Como você costuma se preparar para essas aulas e como costuma conduzi-las?

PROFESSOR: Bom, eh...eu acho que tem dois grandes momentos, eh...um momento que você não tinha material algum pra trabalhar, então...eh...isso foi, mais ou menos, até 2005, se não me engano, que o ensino Médio não estava incluso no PNLD, né? que é o material enviado pelo MEC, os livros didáticos enviados pelo MEC. E tem o momento após isso daí, eh...que também começou a ser enviado pelo Estado, as cartilhas, as apostilas do Ensino Médio. Bom, eh..até o...até esse primeiro momento, eh...a gente preparava as nossas aulas com o nosso material, e você acabava passando toda a matéria na lousa, e os alunos copiavam a matéria e...até por falta de xerox, na escola, tudo isso, e...então você usava uma aula pra passar matéria, uma aula pra explicar, e...e depois, no finalzinho da aula, corrigia atividades, esse tipo de coisa. Ham...na segunda etapa aí, que começou a ter material, eh...você não tem mais aquele trabalho de passar a matéria, mas você tem que explicá-la na lousa, porque não existe outro recurso, e conduzir os alunos pra fazerem as atividades na apostila. Tô me referindo especificamente à apostila, porque os livros acabam ficando meio que abandonados, porque o Governo insiste no ponto que a apostila, que seria uma proposta, se tornou o Currículo Oficial das escolas, né? Ham...acho que o grande problema da apostila, é que a apostila me parece ser um recorte de um material maior, que seria o material do GREF, né? Eu tive pouco contato com esse material do GREF, mas...tenho os livros e tudo, mas...eh...ele me parece ser um recorte...um recorte não muito, eh...como eu diria...não muito linear, desse material, desse livro do GREF. Por exemplo, você começa explicando, eh...o que que é posição, o que que é espaço, e, de repente, você já cai pra, eh...velocidade, e a partir daí, você vai construindo todos os...os conceitos subsequentes. Na apostila, não dá pra fazer isso! Você já cai direto no conceito de velocidade, na primeira atividade, você já ta falando de velocidade com os alunos. Então, como você vai falar de velocidade, sem desenvolver o conceito de deslocamento, por exemplo? Então, nesse recorte, eu acho que é um pouquinho...que não foi...nesse sentido que eu falo que não é linear. Você acaba omitindo conceitos que servem de base pra construção da aula que tá proposta na apostila. Por outro lado, se você for construir esses conceitos, você acaba tendo que passar matéria na lousa, eh...e você passando matéria na lousa, você acaba não cumprindo o Currículo Oficial, e você pode até ser repreendido por isso, repreendido pela direção, tem a fala de que você tem que trabalhar a apostila, etc...etc...as minhas aulas...quando a apostila chegou, as minhas aulas, eu tentei usar a apostila...desde o começo até o final, né? Mas aí, você tem diversos complicadores, por exemplo, a apostila nunca está disponível no primeiro dia de aula. Ela sempre chega depois do início das aulas, às vezes muito depois, como, por exemplo, com um mês, um mês e meio de aulas que chega o Caderno. Eh...isso não acontece só no primeiro bimestre, acontece em todos os bimestres, né? Então você acaba tendo que, eh...ficar esperando o material, ou você vai passando matéria na lousa e depois você, eh...chega o material, aí você não sabe o que você faz com a matéria da lousa, eh...então é...é complicado. Até porque...tudo bem, eu tenho a apostila do Professor, do ano anterior, mas, se eu tenho que passar a matéria da apostila na lousa, eh...primeiro, não tem sentido, né? A apostila teria que estar disponível pro aluno. Segundo...as atividades, elas são muito, muito mais...discursivas. Então, você acaba tendo que passar texto, passar várias outras coisas que...os alunos até mostram grande resistência, porque eles identificam a Física como uma Matemática. Então, depois disso, depois dessa fase em que eu tentei passar a apostila, eh...eu tive uma fase que eu tentei mesclar os conteúdos, né? uma parte de livro, uma parte de apostila, eh...passando aparte dos livros didáticos, eh...pra preencher aquelas lacunas, por exemplo, no deslocamento, daí, depois, na apostila, a parte que tava ali. Eh...que eu já tinha preenchido a lacuna. Eh...atualmente, eu tô na fase em que eu não tô usando a apostila, né? porque resolvi abolir de vez a apostila, até porque você tem uma nova política, que é a política de reserva de vagas pra alunos de escolas públicas, nas universidades aqui do Estado de São Paulo, que está se iniciando com 12,5% da vagas e vai até metade das vagas do curso, e eu acredito que as instituições não vão mudar, neste momento, pelo menos, a sua forma de atuação no vestibular. Então, eh..eu acredito que eu estou fazendo melhor, dando uma sequência mais tradicional da disciplina, pra que os alunos possam realmente fazer o vestibular e ter algum rendimento, eh...superior aí na...na relação. Eh...porque, apesar de ter reserva de vagas, as vagas são limitadas, né? então eles vão estar competindo entre eles mesmos. Então, pretendo que meus alunos tenham capacidade de derrotar ou superar seus concorrentes. Eu acho que...que é só nesse quesito aí.

PESQUISADOR: Você havia mencionado, ao longo da sua fala, pressão por parte da Direção, pelo uso desse material, que você, ao final da fala, disse que aboliu. E como é que fica essa relação?

PROFESSOR: Eu já fui cobrado, já. Já fui cobrado. A diretora já...a nossa escola, ela vem de um histórico...que chegou a ser avaliada como quarta melhor escola no estado, no SARESP, eh...não vou entrar em detalhes, porque também, eu acho que era muito irreal essa avaliação, e agora a gente tem uma posição mais real, a nota dela foi de 4,80 para 1,09, né? Então, eh...e agora, eu acho que é o real, né? Bom, então, eh...eu já fui cobrado do uso da apostila, até porque entende-se que quem faz a apostila, vai bem no SARESP. E eu não tenho essa visão. Eu acho que existem outros fatores aí. Eh...eu tenho...tenho colegas que trabalham a apostila de forma...não sou capaz de avaliar as apostilas deles, né? mas eu acredito que tem professores que trabalham a apostila de forma correta, explicando o conteúdo que tá ali, assim como tem, que eu sei, que tem colegas que tão passando só as respostas pros alunos e...e daí o aluno entrega a apostila pra ele e ele dá nota pelo que o aluno copiou. Então, eh...eu entendo que não é...não tem relação entre fazer a apostila e ter a nota no SARESP. Mas eu fui cobrado, eh...eu não sei como eu vou fazer agora no segundo bimestre, porque...eu não tô...eu realmente não tô querendo usar essa apostila. Não sei se vai ter espaço pra negociação.

PESQUISADOR: Eu vou fazer essa pergunta porque ela estava programada, mas...não sei se eu entendi muito bem o que você falou. O uso desse material, então, num momento após implantação, ele ajudou, de alguma maneira, em suas aulas?

PROFESSOR: Eu tento ver as coisas de maneira positiva, né? Então, quando falaram que ia ter a apostila, eu "Opa! Um material, enfim, pra gente trabalhar...", porque o livro didático também ele é muito extenso, né? ele é muito extenso, ele tem...muito conteúdo ali, que de repente, você tem que fazer uma filtragem, eh..então, eu...entrei de cabeça nessa ideia de apostila. Nunca...só fui trabalhar em escola particular, na minha formação de Ensino Fundamental e Médio, foi tudo em escola pública, na época também, não havia muito ensino particular, e só fui trabalhar em escola particular no ano passado. Então, nunca trabalhei também com apostila. Mas, quando falaram que ia ter, eu fiquei entusiasmado. Falei "Opa, um material direcionado, um material pra aquilo que você...precisa realmente, né?" Até porque, até ali, a gente já havia feito diversos treinamentos, e nesses treinamentos a gente sempre respondia questionários e coisas e tal, então achei que esse seria um material mais...mais voltado, mais efetivo, né? digamos assim. Eh...infelizmente, não foi isso o que eu vi. Então, eh...eu acredito que a apostila, ela dificulta pro aluno. Porque, por exemplo, ham...tem uma atividade na apostila do primeiro ano, que você tem que calcular a distância de frenagem em função da velocidade do carro, né? Então, você utiliza fórmulas, eh...de atrito, e de velocidade, pra você conseguir fazer essa relação, mas, eu tô no primeiro conteúdo! Eu não vi atrito! Então, como que eu vou trabalhar esse conteúdo com o aluno? Como que eu vou conseguir estimar essa distância de frenagem, se nem deslocamento eu vi? Por outro lado, tem coisas que são interessantes. Eh...como funciona a lombada eletrônica, por exemplo, você tem os sensores no chão, aí você passa a roda, eh...passa uma roda, passa outra e ele pega o tempo, a distância é conhecida, então, isso é uma atividade interessante pra eles fazerem. De repente pode até fazer uma simulação em sala de aula, né? Mas...eu ainda acho que o material tá devendo muito.

PESQUISADOR: E o impacto desse...do uso desse material em sala de aula sobre o aluno? Como você pode analisar, ao longo desse tempo? Porque você acompanhou desde o momento de implantação até a fase atual, se não me engano, não é?

PROFESSOR: Sim.

PESQUISADOR: Então, você tem toda uma linha do tempo, não é, que lhe permitiu acompanhar, como você enxerga isso?

PROFESSOR: Eu não...eu não sei se o aluno ele tem maturidade pra entender como que é o uso da apostila. Eh..eu vejo...eu vejo muitos alunos destruindo a apostila, logo no primeiro dia que recebem, eh...são problemas pontuais, não nego isso, mas também, se, de uma escola de mil, se você tem cinquenta, oitenta alunos que destroem o material, acenderia uma luz amarelinha, pelo menos, na minha cabeça. E depois, esses alunos, eh...eles vão pedir outras apostilas pra fazer atividade, porque o professor vai dar nota naquela atividade, e etc...Eh...conheço um ou outro caso de aluno que toda semana pega uma apostila nova, né? eh...mas...na disciplina de Física, especificamente, eu não acredito que haja um impacto positivo não. Porque você...você acaba meio que fragmentando o conteúdo ali, eh..quando você abre muito a discussão, e é nesse sentido que a apostila caminha, eh...você acaba tirando o ponto de referência pro aluno, né? Eu não sei se o aluno tem maturidade pra isso não. Eu acredito que não.

PESQUISADOR: Eh...você recebeu algum tipo de preparação, ou treinamento, ou capacitação, algo que o preparasse para o uso desse material, na época de implantação dele, ou num período posterior?

PROFESSOR: Não, nenhum. Nada anterior.

PESQUISADOR: E posterior?

PROFESSOR: Também não.

PESQUISADOR:Você recebeu algum tipo de informação sobre como esse material estava sendo preparado?

PROFESSOR: Não. Inclusive, quando foi implantado, eh...nos informaram que a gente poderia dar contribuições ao material, alguma coisa, se o achasse impreciso, alguma coisa errada, e na época, 2010, eu realmente achei uma informação ali que não tava correta, mandei um e-mail pra onde falaram que tinha que mandar, e, no ano seguinte, veio com o mesmo problema. Depois, no ano seguinte, eu não continuei rastreando pra ver se o problema ainda tá lá. Mas, eu não duvido nada...

PESQUISADOR: Certo...eh...você mencionou, anteriormente, o Caderno do Professor. E, pelo que o nome diz, deve ser um manual para os docentes se balizarem. Você já chegou a utilizar esse material, ou o analisou, quais suas impressões sobre ele?

PROFESSOR: O Caderno do Professor, ele está muito na questão de fundamentação dos conteúdos. Então, o porque você vai trabalhar isso, como você vai trabalhar isso, mas não com o objetivo. Aquele como que você tem que resgatar a discussão com o aluno, e não sei o que lá. Não é uma coisa, ó, vai fazer isso. É sempre uma coisa muito subjetiva, muito interpretativa. E o Caderno do Professor, eh...ele não tem o conteúdo que tem no Caderno do Aluno. É um conteúdo que tem no Caderno do Professor referente à aquele assunto que tá no Caderno do Aluno, mas você não tem as questões transcritas do Caderno do Aluno para o Caderno do Professor, então, quando você vai dar aula, acaba tendo que usar os dois cadernos. Um, você usa pra se preparar ali, dentro daquela discussão, eh...muito subjetiva, no meu ponto de vista, de como você vai trabalhar o conteúdo, e, daí, você tem que pegar um Caderno do Aluno pra...eh...ler os textos ali, as questões, pra orientar os alunos de como

fazer. Ham...por exemplo, um Caderno do Professor costuma ter, eh...se o Caderno do Aluno costuma ter quarenta páginas, o Caderno do Professor costuma ter sessenta, setenta páginas. Isso, só sobre discussões do conteúdo, não sobre o conteúdo em si. Eh...eu utilizei bastante o Caderno do Professor no primeiro ano, depois disso...eu vi que ele tava mais...me criando...problemas, do que me dando as soluções, né? Então, a gente tentou um trabalho mais específico com o Caderno do Aluno, só.

PESQUISADOR: Na sua opinião, na sua visão como profissional da Educação, que tipo de aluno, eh...esse material, se utilizado integralmente, formaria? Qual o objetivo final, que tipo de pessoa, eh...se enxerga que esse material deveria preparar? Ou seja, quando o aluno sair da sala de aula, terminou o Ensino Médio, qual é o objetivo?

PROFESSOR: Olha, eu, eu acho que a gente tem que separar duas...duas coisas, que a gente utiliza a mesma palavra, mas, eh...são diferentes. Uma coisa é educação, outra coisa é ensino. A educação, pra mim, ela tá mais voltada, eh..pra família, eh...os bons modos, né? as boas maneiras. Então, a escola, ela contribui na formação desse bons modos, dessas boas maneiras, pela postura dos profissionais que estão ali. Se o profissional, se o professor, ou o diretor, ou mesmo o servente, ele é respeitoso com os alunos, eh...não que ele seja submisso, mas que ele trate bem, trate com educação, eh...iso eu acho que é uma, uma, um ponto positivo para os alunos, principalmente na minha comunidade, onde eles estão acostumados a levar tudo para as vias de fato. Acho que não tem uma semana que não tenha uma briga naquela escola. E o que eu classifico que briga é não só o soco...e o chute, eu digo agressões verbais mesmo, violentíssimas, não é coisa simples não, palavrões que fica até chato repetir aqui. Então, nessa vertente, eu acho que a nossa escola está bem...está bem servida. Eh...na questão do ensino, eu não sei que profissional, ou que cidadão, ou que pessoa o Estado quer formar. Ele quer preparar pra vida, ele quer preparar pro mercado de trabalho, ele quer preparar pra que? Você tem ali o discurso oficial, mas...eh...como que você vai preparar para o mercado profissional, e você aceita que alunos fazendo o SARESP, no Ensino Médio, entreguem a prova em branco? Então, como que você vai saber se aquela pessoa tá preparada ou não pro mercado de trabalho? Então você tem um discurso, e, de repente, a tua prática não condiz com esse discurso. Eh...você tem...você sofre pressões em Conselho de Escola pra dar nota pra aluno, porque, de repente, o aluno tem notas azuis em todas as disciplinas, menos na Física. Mas, caramba, ninguém é obrigado a saber Física, né? Então, ninguém é obrigado a gostar de Física. Então, porque eu tenho que trocar a minha nota, se aquele aluno não se dedicou na matéria porque ele não gosta. É um direito dele. E eu acho...eu acho errado ele não ter se dedicado? Claro! Eu acho! Porque a gente é obrigado a fazer mil coisas que a gente não gosta cotidianamente. E faz! Mas ele não se dedicou? Eu também não vou penalizar meu aluno por isso. Mas porque eu sou obrigado a trocar a nota? É isso, eu acho que deveria ser bem claro pro aluno, até pra questão de ele tomar postura com relação a isso. Ah! Você vai passar com tudo vermelha? Ué? Passa! Ele vai ser penalizado em algum momento da vida por isso. Só que isso tem que ficar claro pra ele, que ele é responsável pelos atos dele. O que que tá acontecendo hoje, é que você tem um monte de alunos que estão saindo do Ensino Médio com péssima formação básica, em Matemática e Português, como os testes PISA, por exemplo, mostram. E daí, se você for pegar o histórico desse aluno, ele tem boas notas, ele tem dez, nove, oito...ele é excelência ali na escola? Não sei...qual que é esse patamar de excelência? Você pega um aluno excelente, eh...num ensino público, será que ele é tão diferente de um aluno excelente do ensino particular? Eh...então, eu acredito que existe essa visão míope no Estado. Você...você dá um discurso, que você tem que fazer uma preparação, e daí, chega no final da estória, você vê que as coisas são totalmente diferentes. Por exemplo, a questão de eu ser obrigado a trocar a minha nota. Eh...se eu quero formar um cidadão crítico, ele tem que ter consciência que ele não se dedicou e ele teve um péssimo rendimento. Porque é assim na nossa vida, porque quando você deixa de pagar um imposto, ou uma conta de água ou de luz, vai vir uma sanção. Só que daí, o que é que tá acontecendo? O cara vai lá cortar a força, que você não pagou, o dono da casa acaba batendo no sujeito! Porque ele se acha no direito de não pagar a conta. E esse direito foi construído. Porque tudo foi sendo dado pra ele, desde a escola. Então, eu vejo uma relação muito grande nisso, as pessoas estão deixando de se responsabilizar pelos seus atos. Então, em essência, eu diria que o Estado tá formando pessoas que estão deixando de cumprir com seus papéis de cidadão, de...de um ser produtivo...em função dessas políticas, que são inclusivas,por exemplo, a expansão do Ensino Médio, mas a partir do momento em que você tira a qualidade, e a qualidade tá sendo aferida pelos testes, e a partir do momento que você permita que essa qualidade seja retirada, você acaba não formando o que se pretende, que é aquele discurso bonito, e você acaba formando esse tipo de cidadão, que se acha no direito de tudo, mas de poucas obrigações.

PESQUISADOR: Você acha que a equipe, os gestores, os criadores desse material, todos os que estiveram envolvidos na elaboração desses Cadernos, eles em conhecimento da realidade do professor e do aluno, e em que sentido e em que nível?

PROFESSOR: Não, não tem! Não tem. Uma coisa é você pegar, por exemplo, eh...um profissional que elaborou esse material, e ele vai, mesmo numa escola do estado, ele vai em uma escola do estado. Eu acredito que eles devem ter testado esse material em algum lugar, né? Então ele testou em uma escola. Em que escola que ele testou? Foi uma escola de periferia, foi uma escola central? Foi uma...colégio centenário, né? onde foi? Eu não sei. Eh...ele testou esse material? Eu mandei uma crítica, que tinha uma coisa errada no material, mas continuou errado! Né?...então, ele tem noção? Ah, eu acredito que ele tenha noção, mas noção. Porque uma coisa é você usar esse material numa escola, mesmo que seja numa escola de periferia, aí você tem um professor que dá trinta e duas aulas na semana, são dezesseis salas pra disciplina de Física. Ele deu uma semana de aula em trinta e duas aulas com esse material? Ele deu um bimestre de aulas com esse material? Ele viu qual foi a dificuldade de construir o conceito de velocidade sem o deslocamento, por exemplo? Ou ele pegou o textinho da lombada eletrônica, explicou, "ó, acontece isso, vamos fazer uma redaçãozinha, me contando como que aconteceu..."? Qual foi o nível em que ele fez esse teste? Não acredito que ele tenha noção, não. Não acredito que toda a estrutura, eh...de formação de professores tenha noção do que acontece na escola. Você tem disciplinas de estágio, eh...esse é o primeiro ano que eu tenho estagiário lá, inclusive foi aluno meu no Ensino Médio, eh...pelo que eu via dos meus colegas, existem estratégias, né? por exemplo, "ó, vamos fazer o seguinte, você assiste essa primeira aula, e depois, eu assino pra você a outra carga horária, beleza? Beleza." Né? tá resolvido, ele cumpriu lá as setenta horas de estágio que ele tinha, num único dia. Aí, o professor chega na sala de aula, "ó, vai vir aqui um cara que vai assistir aula, vai fazer um relatório, vai mandar pro juiz, ai mandar pra não sei que lá..." , aí ele entra na sala, aí é aquela maravilha a sala, né? Então, o aluno cumpriu sua carga horária, o professor mostrou que, abre aspas, é competente, chega o relatório pro professor da universidade onde ele tem que apresentar esse relatório, tá tudo às mil maravilhas, teve um ou outro aluno com dificuldade, mas afinal, quem não tem uma ou outra dificuldade e pergunta pro professor? Então tá tudo dentro dos parâmetros normais. Só que, como que pode ser normal se a gente tem essa qualidade de ensino que a gente tem? Então, a universidade também é míope nessa formação do docente, né? Eh...e você, e eu acredito, não conheço o trabalho, não conheço a pessoa, mas acredito que o responsável pela elaboração da apostila de Física, que é o professor Menezes, da USP, eu acho que ele tenha conhecimento profundo desses parâmetros do ensino público, mas os parâmetros estão errados. Tem semana que...tem semana que a gente é xingado três, quatro vezes, em salas diferentes, é ofendido porque você pede pro aluno sentar na carteira. Então, a apostila vai formar o cidadão? ***Imagina!*** O pessoal que elaborou a apostila tem conhecimento do que é que acontece dentro da escola? ***Imagina!*** Eles tem conhecimento de uma realidade, que tá bem longe da...da verdadeira. E isso não é só na minha escola, não é só a minha escola que tá com nota ruim no SARESP, não é só a minha escola que tá ruim no PISA, não é só a minha escola que tá ruim no SAEB, é o ensino brasileiro,né? Então, eh...você tem diversos professores que dão aula na escola pública e dão aula na escola particular, então porque que na escola particular funciona e na pública não? Porque que na...agora você tem a questão do, da reserva de vagas, né? Então você vai reservar, das duzentas vagas de Medicina de Botucatu, você vai reservar cem pra alunos de escola pública. Aí, vamos supor que, se eu não me engano, tô falando sem conhecimento de causa, vamos supor que esse aluno, ele não zere em nenhuma disciplina na hora do vestibular, que eu ainda acredito, seja um critério de eliminação. Então ele acaba entrando em uma faculdade de Medicina. E a permanência dele lá? E como que, e como que ele vai, eh...se portar, se ele tem comportamentos...mandar o professor pra...pra determinados lugares aí? Qual vai ser a postura dele lá dentro? Será que ele tem noção? Noção ele não tem...será que ele vai querer ter uma postura de um...um profissional médico? Porque faculdade também te ensina postura de uma determinada profissão. Faculdade não é só conteúdo. Você aprende a pensar com aquilo que você tá fazendo, você aprende a ter condutas, eh...daquela profissão, né? Se a pessoa ali, durante todo o Ensino Médio e Fundamental ele foi uma pessoa que desafiou a autoridade, o professor, por desafiar, desafiou a autoridade do diretor, nunca aconteceu nada com ele, a realidade é essa. Quando chegar à faculdade, o que vai acontecer? Eh...eu acredito que a UNESP já tenha, já esteja passando por esse problema, porque eu ouço alguns professores aqui da pós falando que cada vez mais está mais difícil dar aulas aqui, né? Teve o caso de um professor que teve que parar a aula porque estava tendo guerrinha de papel! Agora, se isso tá acontecendo num banco universitário...aqui não é normal, na escola pública é? Porque essa diferença de julgamento? Lá é periferia. Ué! Periferia tá vindo pra cá! E aí? Não acredito que aqui esteja errado. Eu acredito que esteja errado lá. Esse olhar permissivo, que tudo pode, porque não tem saúde, não tem um serv...eu me compadeço das pessoas que eu vejo, às vezes, eu tô saindo onze horas da escola, eu vejo pessoas formando fila pro posto de saúde. Eu me compadeço, né? mas eu acho que são coisas diferentes. Uma coisa é você, a partir disso, você dar a permissividade, pra determinados comportamentos, e outra coisa é você resolver

o problema. E ninguém tá resolvendo o problema, todo mundo tá dando a permissividade. E essa permissividade vai chegar aqui. E aí?

PESQUISADOR: Em sua opinião, qual a visão de professor que o Governo tem, ao instituir esse material, essa mudança, que nos parece bastante profunda, né? Porque parece que mexeu bastante com a vida docente...

PROFESSOR: Por mim, já passaram acho que uns oito Secretários da Educação, né? E você não pode falar que...que a visão mudou porque mudou o Governo. Todos os Governos eram do mesmo partido. Mas você tem visões totalmente antagônicas de educação. Teve um Secretário que você tinha que resgatar a afetividade, a educação se construiria com afeto. Eh...eu, quando vou ao médico, não procuro afeto. Eu, quando vou ao dentista, não procuro afeto. Então, porque vai ser ensinado ao aluno que ele vai pra escola pra procurar afeto? Ele tem que ter noção, e a família contribuir com isso, que ele vai pra escola pra procurar conhecimento, ensino, na educação. Eh...teve outra Secretária que falou que os professores eram totalmente incompetentes, né? já tive que escutar de supervisor de Ensino, não diretamente a mim, mas a um colega, que...se não quisesse ser professor, que fosse ser diarista, ela tava precisando na casa dela, né? porque, como professor, era incompetente. Eh...esse...o discurso que cada dirigente, que cada Secretário faz, ele é replicado na rede. Então, na época do afeto, todos os Supervisores falavam que tinha que ser afetuoso, na época da incompetência, todos os Supervisores falavam que os professores eram incompetentes. Ahm...repete a pergunta pra mim, por favor, eu perdi a...a linha.

PESQUISADOR: Eu gostaria de saber, na sua opinião, como você enxerga a visão que o Governo tem, ou faz, dos professores da rede.

PROFESSOR: Atualmente, eu não sei qual é a visão que o Governo tem. Eu acho que tá uma visão mais neutra. Pelo menos, eu não vejo o Professor Hermann se manifestar no sentido de que o professor é...incompetente...ou que o professor tem que fazer isso, ou fazer aquilo...eh...o que que a gente tem visto ultimamente, é mais a questão do SARESP pros alunos. Os alunos tem que ir bem no SARESP. Só que o SARESP não foi uma ideia dele. Já vem há alguns anos, já. Então...eh..oficialmente, eu não consigo tirar nenhuma posição a respeito desse Secretário da Educação. Mas, no fundo, eu acredito que o Governo, ele sabe que o problema não é a formação do professor. Porque todos os professores que eu conheço falam pros Supervisores, pros Diretores, pros Coordenadores Pedagógicos, que os alunos estão vindo sem base, tão vindo sem conhecimento, eh...tão vindo, tão entrando na quinta série analfabetos, né? E você, minimamente que um professor faça, ele passa o conteúdo na sala, ele explica, né? Eh...e também, não são problemas pontuais, são problemas generalizados. Então, como que você pode falar que trezentos mil professores são incompetentes? Como que você pode falar que a metodologia, seja ela do caderno, ou do livro didático, ou da apostila, é ineficiente? ***Em algum lugar ela tinha que ser boa! Mas em nenhum lugar tá sendo boa! Em nenhum lugar, nada tá funcionando!*** Ah,não vem me falar que tem escola indo muito bem no SARESP! Cara, a minha escola era quatro, caiu pra um...o real dela é um...então, como que você quer fazer uma avaliação externa, quando você coloca o professor de outra escola pra...pra...pra aplicar a prova, quando você deixa o Diretor da escola trabalhando no dia do SARESP? Ninguém quer parecer mal! Só que tem profissionais que são íntegros, e tem profissionais que não são íntegros. E muitos não são íntegros, não por má índole, mas por pressão. "Ó, tua escola tem que ir bem!", né? Então,isso acontece. Anos atrás, quatro escolas foram denunciadas, quatro escolas que fraudaram o SARESP. Eu acho estranho não estar denunciando mais. Porque eu conheço vários casos em UUU. E a estrutura é feita pra isso acontecer. E o Governo sabe disso. Vai falar que não sabe que, se deixar o...a estrutura é feita pra isso, a estrutura é feita pra ter fraude. Ainda mais quando está atrelado ao aumento de salário do professor, bom, com o salário não, mas a bonificação está atrelada a esse índice, quando a bonificação do Diretor tá atrelada a esse índice. Junta a recompensa financeira de um lado, a pressão do outro, e...não sei, é isso que o Governo quer? Me dá a impressão que é. Qual que é a visão que ele tem realmente do professor? Eu acho que ele sabe que ele tem ótimos professores. E ótimos Diretores e ótimos, eh...Coordenadores. Só que, aí, você tem um problema, por exemplo, eh...um aluno que, de repente, taca fogo no lixo da sala de aula, ou que ofende o professor, aí, o Diretor chama pra conversar, você já deve ter uma noção de que um aluno desses já não tem no seu ambiente familiar uma...uma formação muito boa, aí você conversa, orienta, aí, na outra semana o aluno faz outra coisa, que ele

sabe que é errado, né? porque todo mundo sabe o que é certo e errado, impossível você falar que o aluno não sabe que tacar fogo no lixo é errado, impossível você falar que um aluno que xinga o professor não saiba que é errado...ele só, talvez, ache que, no meio dele, é comum fazer, que ele possa fazer, mas ele sabe que é errado, porque quando ele encontra com outra pessoa que é mais forte, ele fica quieto. Então, talvez, o que prevaleça aí, é a lei de quem vai apanhar, né? ou eu, ou ele. Então, como ele sabe que é o professor que apanha, ele apronta. Então o aluno uma, duas, três, quatro semanas, e o Diretor conversando, conversando, conversando, aí quer dar uma suspensão, não pode, porque o ECA não deixa, aí não pode transferir porque não tem vaga em outra escola...Então, o Governo não sabe que isso acontece? Claro que sabe que acontece! E ele sabe que tem Diretores que, talvez, contornem, eh...essas imposições legais, e que as escolas deles sejam melhores, mas ele sabe também que ele tem Diretores que não compram essa briga, e que as escolas são piores. Mas ele tem essa visão, acredito que ele tenha. A visão de quem é bom e de quem é ruim.

PESQUISADOR: Há mais algum aspecto que você queira comentar, pra gente encerrar?

PROFESSOR: Não, não.

PESQUISADOR: Então, mais uma vez, quero agradecer sua contribuição. Obrigado.

ENTREVISTA 08
Entrevistado: Prof. 08
Data da entrevista: 11/07/2014
Duração: 0:31:10
Local: UNESP – BAURU – BIBLIOTECA
Horário: 10:45
Formação: Licenciatura Plena em Física, Mestrado em Ciência e Tecnologia de Materiais, Bacharelado em Engenharia em curso.
Experiência docente: 07 anos
CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA ENTREVISTA DO PROF. 08

A entrevista foi realizada em local e horário determinados pelo entrevistado. Assim, o encontro ocorreu em frente à biblioteca da Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru, a qual estava fechada como consequência da situação de greve no campus, razão pela qual a entrevista foi realizada em ambiente aberto, sob as árvores da praça em frete ao local. Apesar do ambiente aberto, a situação de greve permitiu uma situação de tranquilidade e ausência de perturbações por outras pessoas durante toda a entrevista. O entrevistado é Licenciado em Física desde 2006, e possui o Mestrado em Ciência e Tecnologia de Materiais e está cursando o Bacharelado em Engenharia desde 2014. Leciona desde o ano de 2008 na rede pública estadual de educação como professor de Física. O entrevistado mostrou-se calmo, tranquilo e confortável durante toda a entrevista, respondendo de forma direta aos questionamentos apresentados pelo pesquisador, embora suas respostas apresentem-se como sintéticas, curtas.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DO PROF. 08

PESQUISADOR: Primeiramente, eu queria agradecer a você pela sua contribuição, pela sua predisposição em estar aqui nos auxiliando nessa pesquisa, e garantir que essa nossa conversa, essa entrevista terá a sua identidade preservada, dentro dos padrões de ética exigidos pelas pesquisas acadêmicas da UNESP, e gostaria que você, eh...falasse da maneira que se sentir mais à vontade, aquilo que você realmente sente a respeito da sua atividade docente, porque a nossa pesquisa busca, eh..tecer um quadro, o mais verídico possível, à respeito do ensino de Física na rede pública estadual paulista, né? Então, qualquer dúvida que você tiver, fique à vontade para se manifestar, tá bom? E, pra começar, eu gostaria que você falasse um pouquinho a respeito da sua formação profissional, da sua experiência docente, onde se graduou, ou se possui algum curso de especialização ou pós, tá?

PROFESSOR: Eu cursei o Ensino Médio Técnico em Eletrônica pela ZZZ de XXX. Minha graduação foi a Licenciatura Plena em Física, na YYY. Eu ainda cursei o Mestrado em Ciência e Tecnologia de Materiais pelo WWW, também da SSS de YYY. Atualmente eu estou cursando a graduação em Engenharia Elétrica pela ZZZ de WWW.

PESQUISADOR: Com relação às suas aulas, você poderia dar uma descrição de como elas costumam ser? Como você costuma se preparar para essas aulas e como costuma conduzi-las?

PROFESSOR: Geralmente é uma aula expositiva, utilizando giz e lousa mesmo, para explicar a teoria em questão... depois pode ser feito uma aula de exercícios, do tipo individual ou em grupos...para fixar a matéria. Também pode ser utilizado o recurso do Datashow para apresentações em PowerPoint, que eu faço às vezes. Também é utilizada a sala de informática para realizar pesquisas sobre os assuntos abordados durante as aulas, e aproveito para avaliar como um trabalho. Eu também faço uso de vídeos (filmes ou documentários) que apresentam conceitos de Física ou sobre a vida de cientistas. A média bimestral geralmente é composta de uma avaliação, trabalhos (individual ou em grupo) e nota de participação em sala de aula.

PESQUISADOR: Quais os materiais didáticos que você tem à disposição para planejar e efetuar suas aulas?

PROFESSOR: As aulas são baseadas na apostila fornecida pelo Estado , o Caderno do Aluno, e no livro didático fornecido pelo Governo Federal. Eu gosto de fazer um resumo da teoria presente nos livros didáticos...dependendo da matéria eu escolho um livro... e ministrar aos alunos, pois em minha opinião, o Caderno do Aluno deixa...deixa a desejar no que diz respeito à teoria dos assuntos abordados, ele é meio fraco nesse quesito, pelo menos eu acho isso. Bom, então, eh...como eu utilizo, mais detalhadamente, o material fornecido, né? pelo Governo e pelo ...pelo livro didático? Geralmente eu faço assim: eu uso o livro didático pra fazer resumos da matérias, então eu...toda aula eu preparo um resumo antes, da matéria, eu tenho vários livros didáticos, né? fornecidos pela escola...a gente sempre vê...a gente pega os livros, e vê lá...dependendo da matéria a gente usa um livro, que o do Governo do Estado, ele...da parte teórica, ele deixa um pouco a desejar...então é por isso que eu complemento com o livro didático, sempre utilizando os dois. Acho que é basicamente isso.

PESQUISADOR: Certo...ehhh...você recebeu alguma instrução, alguma preparação a respeito de como utilizar esse material que o Governo Estadual fornece?

PROFESSOR: Bom...eh...preparação a gente tem. A gente faz OT's (Orientação Técnica) na nossa DE (Diretoria de Ensino), só que é assim, eh...são poucas. Na verdade, o que a gente...preparação mais é...nossa mesmo, o que a gente aprendeu na faculdade e como utilizar. Eh..por exemplo, já faz um ano que eu não faço nenhuma OT, que seria uma forma de atualizar pra melhorar o uso desse caderno fornecido pelo Estado. Na minha opinião, é...esse...trabalho, né? de preparar o professor, é pouco, é mais do professor mesmo.

PESQUISADOR: Quando esse material chegou na escola, então você teve uma preparação por parte do Estado, ele te instruiu como ele deveria ser utilizado?

PROFESSOR: É, de certa forma sim.

PESQUISADOR: Como foi feito isso? Você lembra?

PROFESSOR: Olha...ele geralmente é feito assim: é dado o caderno, uma vez por ano...duas vezes por ano marca-se uma OT. Daí você vai na OT, que é orientação técnica, e...quem está dando a orientação técnica fala como deve ser usada uma aula desse...desse caderninho. Mas...eh..acho que seria isso.

PESQUISADOR: Eh...você consegue dar conta...você mencionou, se não me engano, que são...é um caderno por bimestre, é isso?

PROFESSOR: Sim, é um caderno por bimestre, são quatro cadernos de Física.

PESQUISADOR: E você consegue vencer o conteúdo dos quatro?

PROFESSOR: Não. Desde 2008 isso...isso nunca aconteceu.

PESQUISADOR: E você poderia identificar algumas razões pelas quais isso não vem ocorrendo?

PROFESSOR: Sim. Então, vamos lá. Se você pegar o caderno fornecido, vou dar uma divisão básica dele. Primeiro ano, primeiro semestre, é toda a parte de Mecânica. Primeiro ano, segundo semestre, é Astronomia. Por exemplo, se eu for comparar com a minha formação, de quando eu estudei o Ensino Médio, eu tinha quatro aulas de Física, por semana. A gente aprendia Mecânica em um ano e meio, talvez até dois anos. Pela proposta nova, eh...esse caderno, ele condensa toda a Mecânica em dois bimestres, em seis meses, sendo que, pelo caderno, eh...muitas coisas ela já..se você for utilizar o caderno, pressupõe que o aluno já saiba muitos conhecimentos prévios, e quando ele chega ao Ensino Médio ele não tem. Então, o caderno, ele pressupõe que ele teve Física, na sexta, sétima e oitava série, pelo menos uns dois anos. E que ele deve saber Matemática, mas quando ele chega pra nós...não acontece. Então você tem toda a Mecânica, para ser dada em seis meses, né? dois bimestres, eh...sendo que o aluno não tem conhecimento prévio, e você tem que condensar isso, aonde há uns dez anos atrás, a gente aprendia Mecânica com quatro aulas por semana em um ano e meio. Hoje, é aprendido Mecânica, com duas aulas por semana em seis meses! Ou você aprende bem uma matéria, ou você passa todas as matérias correndo e o aluno não consegue aprender! Isso é o que eu venho percebendo nas minhas aulas e conversando com outros professores, sendo assim que a matéria de Física, primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio, é muita coisa com apenas duas aulas por semana. Com duas aulas não tem jeito.

PESQUISADOR: E isso ocorre nas outras séries também? Você mencionou a primeira...

PROFESSOR: Sim, desde o primeiro ano. Você vai ver lá matéria do segundo ano. Segundo ano, primeiro semestre é Termodinâmica. Segundo semestre é Ondas, Acústica e começo de Eletromagnetismo. É muita matéria! Terceiro ano, Eletricidade e Eletromagnetismo apenas no primeiro semestre, e depois, no segundo semestre, é Física Moderna. Então assim, eh...isso ocorre nos três anos. É muita matéria pra pouca aula! E nenhuma vez, desde quando eu estou no Estado, desde 2008 até hoje, em nenhum ano eu consegui cumprir todo o conteúdo. É claro que isso... a gente faz relatórios sobre isso, a gente conversa com a Coordenadora da escola, a gente passa pra pessoa responsável na DE, e, de certa forma, eles entendem também.

PESQUISADOR: Bom...então, pelo que você disse, parece que há um problema...

PROFESSOR: É! Eu vejo que sim.

PESQUISADOR: Vê como superar esse problema? Você enxerga uma alternativa?

PROFESSOR: Sim. Eh...mas não com duas aulas por semana de Física! E com todo esse conteúdo, precisaria ser, no mínimo, voltar às quatro aulas por semana de Física, como era a dez anos atrás, ou quinze anos atrás. Outro problema são os conhecimentos prévios dos alunos. Física a gente só tem...só é dado no Ensino Médio, no Estado, né? primeiro, segundo e terceiro ano. Os alunos que a gente recebe do Ensino Fundamental, eles vem com sérias deficiências, principalmente de Matemática, que a gente usa muito. Para o ensino de Física, parte de Matemática e de Português, interpretação de texto, e a parte de contas simples. Então isso dificulta muito, tanto na...isso dificulta muito pro ensino de Física, porque, pra você passar um conceito de Física, o aluno precisa ter um conhecimento de Português, interpretação de texto, o que já fica difícil, e depois, quando você vai resolver o problema, que a gente vai usar a Matemática, a gente tem outro problema, mais falha no conhecimento prévio do aluno, que chega no Ensino Médio com pouca Matemática, sabe um pouco de Português mas com Matemática bem abaixo do esperado.

PESQUISADOR: Eh...esses Cadernos do Aluno, eles são acompanhados de um material para o professor, não é?

PROFESSOR: Sim. Tem o Caderno de Aluno, quatro por ano, e você recebe o correspondente para o professor. O Caderno do Professor é muito bom, ele te explica como proceder com o Caderno do Aluno, o que você tem que fazer...sobre o Caderno do Professor eu não tenho nenhuma reclamação a fazer...nada...ele está de acordo com o Caderno do Aluno, está muito bem. A gente sempre estuda o Caderno do Professor para poder aplicar e poder utilizar o caderno que vai para o aluno sem problemas.

PESQUISADOR: Você acredita que quem elaborou esse material didático que você mencionou, o Caderno do Aluno, Caderno do Professor, ele...está atualizado, ou ele tem conhecimento sobre a realidade, a atividade do professor , a realidade em sala de aula de uma escola pública?

PROFESSOR: Eu acho que não.

PESQUISADOR: Por quê?

PROFESSOR: Bom, primeiramente, por causa do conteúdo...é muito conteúdo para apenas duas aulas de Física. Eh...o aluno, ele chega no ensino Médio ele não tem esse conhecimento prévio que pra você...pra usar o Caderno do Aluno tem que ter. Ele vem com muitas deficiências. Muitas aulas de Física você tem que voltar e dar conceitos de Matemática, conceitos básicos. Conceitos de Português, conceitos de interpretação de textos, pra o aluno conseguir aprender um conceito, uma lei em Física, para ele conseguir resolver um exercício. Então é. Essas duas...seriam os dois principais problemas que eu vejo nesse tempo em que eu dou aula no Estado. Seria isso. Muito conteúdo pra pouco tempo.

PESQUISADOR: Hum...certo...E pela sua experiência profissional, como você avalia a efetividade, ou aplicabilidade, desse material para os alunos? Prepara adequadamente, na sua opinião, os alunos?

PROFESSOR: Bom...eh...eu disse no começo da entrevista que eu usava também o livro didático, principalmente para fazer resumos sobre a teoria. Se o Caderno do aluno fosse...se eu achasse que ele fosse...eh...bem elaborado, eu não precisaria usar o livro didático, na minha opinião. Eu acho que tem falhas, não só nessa parte de muito conteúdo para muito pouco tempo, principalmente na parte teórica. Tem muitos assuntos...que...tem pouca teoria no Caderno do Aluno, em. E você tem que recorrer ao livro didático...e usar essa teoria de um livro didático, para conseguir depois chegar às situações problema que aparecem no Caderno do Aluno.

PESQUISADOR: Segundo o que você disse então, você tem um conhecimento adequado do livro didático, do Caderno do Aluno e do Caderno do Professor. Baseado nisso, qual a concepção de professor, o conceito de professor, que você acredita que o Governo Estadual tem, ao instituir esse material didático para as escolas da rede? Qual o perfil docente que você acredita que o Governo possui, para o professor de Física?

PROFESSOR: Bom...eu acho que...em relação ao professor de Física, o problema do Governo é não ter professor de Física (risos). Eh...a maioria das pessoas, dos professores que pegam Física, não sei se isso responde à sua pergunta, mas não são professores de Física não, não são formados em Física, formados em outras matérias, principalmente em Matemática. Eh...é onde também, em geral, fica comprometido esse ensino de Física nas escolas públicas. Não sei se...se seria isso...

PESQUISADOR: Você, em sua prática docente tem autonomia para optar pela maneira de ministrar suas aulas, por escolher os materiais didáticos? Como se dá essa sua ação?

PROFESSOR: Bom, a gente tem uma certa autonomia sim, a gente tem que seguir, eh...a ementa do Caderno do Aluno, né? que é a ementa do...seria do Estado todo, das escolas públicas, mas a gente tem a...essa liberdade de usar o livro didático, de usar mais materiais que precise, mas...eh..contanto que você...utilize...eh..use...ministre aqueles conteúdos, né, você não pode fugir muito do conteúdo. Mas a gente tem sim certa liberdade para usar outras formas, outros tipos de apoio didático, tipo o livro didático...eh...aulas em Power Point, aulas na sala de informática...e também o Caderno do Aluno, ele...ele te estimula a fazer isso também.

PESQUISADOR: Na sua concepção como profissional da Educação, qual o perfil de aluno que a escola pública, utilizando esses materiais, está formando? Que tipo de cidadão, que tipo de aluno está sendo formado com o uso desses materiais...até onde eles podem ir...que tipo de pessoa sai da escola formada por esse material didático?

PROFESSOR: Bom...vou falar sobre...a área de Física, né? O Caderno do Aluno usa muito situações problemas que estão presentes no cotidiano do aluno. Então isso é uma coisa boa, que veio com o Caderno do Aluno, que é tentar trazer a Física como uma coisa mais palpável. Eles conseguem enxergar melhor, talvez entender melhor a Física. Agora...no geral, daí eu não...não sei como que...

PESQUISADOR: A legislação, né? os PCN's, PCNEM's, toda a legislação educacional preconiza que a escola, o Ensino Fundamental, e principalmente o Ensino Médio, tem como pressuposto entregar à Sociedade, um aluno formado como um cidadão, um indivíduo para exercer a sua cidadania, da forma mais ampla. E eu gostaria de saber a sua opinião com relação a isso. Que tipo de cidadão sai da escola pública com esse material?

PROFESSOR: Bom...(longa pausa)...falando na parte da Física...eh...como...assim...a gente tenta formar um cidadão mais consciente, principalmente com relação à parte da Física que está no meio ambiente...a parte da Física que está na reciclagem, né? que a gente pode estudar essas...esses ramos assim...eu acho que você consegue abranger essas categorias e consegue formar um...cidadão um pouco mais...antenado nesses problemas, esses novos problemas da sociedade atual.

PESQUISADOR: Bom, para finalizar, eu gostaria de saber se há mais alguma coisa que você gostaria de comentar com relação a esses materiais didáticos, à sua ação docente como professor, à relação professor-Estado, professor-aluno, aluno-Estado...Gostaria de mencionar mais alguma coisa com referência a isso?

PROFESSOR: Bom...então..eh...pra fechar, eh...bom,a relação professor-estado não é muito boa, a relação professor-aluno também não é muito boa, você não tem...eu citei dois problemas do caderno, falta um pouco de teoria e é muito conteúdo pra pouco tempo. Mas nós temos outros problemas que influenciam na aprendizagem do aluno. Eh...nós não temos professores motivados, essa relação professor-estado é difícil, e parece que a cada ano que passa fica mais difícil, e a relação professor-aluno tá difícil, já era difícil, tá ficando pior, nós temos salas de aulas superlotadas, nós temos eh...recebemos alunos sem conhecimento prévio nenhum, muitos alunos não tem nem educação básica, e a gente os recebe no Ensino Médio...educação formal e...todo tipo de educação, então, eh...acho que é isso, pra fechar. Eh..problemas no ensino de Física não estão apenas na forma do Caderno do Aluno, nós temos problemas piores, eu acho, dentro da sala de aula. Problemas que a gente vê que...dando aula de 2008 até hoje não tem melhorado. A relação professor-aluno cada vez pior...você vê professores...eh...muito desgastados, professores trabalhando demais, não tem tempo, você vê professores que não tem tempo de preparar bem suas aulas em casa, porque, além dedar aula no estado, tem que dar aula em outras escolas, para ter uma renda mínima prar sustentar sua família, e com o passar do tempo, de 2008 até 2014, essa situação só piorou. Então, eh...com relação...nós temos problemas na parte didática, e problemas na parte de gestão como um todo, eu acho. Acho que é isso.

PESQUISADOR: Bom, mais uma vez, gostaríamos de agradecer sua colaboração e contribuição, e novamente garantir o sigilo a respeito dos seus dados. Suas impressões foram interessantes, sem dúvida alguma serão extremamente úteis para a confecção da nossa pesquisa e assim que tivermos um posicionamento final, manteremos o professor atualizado sobre os resultados da pesquisa, está bom? Mais uma vez, muito obrigado.

PROFESSOR: Ok, eu agradeço por essa oportunidade. Fiz... participei dessa entrevista com muito...foi muito satisfatória para mim, ajudar numa pesquisa tão importante.

PESQUISADOR: Obrigado.